

THÉORIE DE L'ÉDUCATION

PARIS. — IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. — P. MOUILLOT.

BIBLIOTHÈQUE PÉDAGOGIQUE

THÉORIE DE L'ÉDUCATION

D'APRÈS LES PRINCIPES DE HERBART

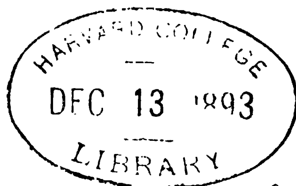
PAR

ÉDOUARD RŒHRICH



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1884


HARVARD COLLEGE
DEC 13 1893
LIBRARY

INTRODUCTION

J.-F. Herbart naquit à Oldenbourg, le 4 mai 1776. Il reçut une instruction à la fois vaste et solide dans le gymnase de sa ville natale. De là il se rendit à Iéna pour y étudier le droit et la philosophie. Il suivit les cours de Fichte, le représentant d'un idéalisme extrême qui était alors à la mode. Herbart, un moment subjugué, ne tarda pas à s'apercevoir des côtés faibles de cette philosophie qui n'admettait de réellement existant que le moi et qui manifestait un dédain sans bornes pour le non-moi, c'est-à-dire pour les objets sensibles. Ce n'est certes pas un mince titre de gloire pour Herbart que d'avoir su se soustraire de bonne heure au prestige alors tout-puissant de la philosophie de Fichte, et d'avoir conservé, avec le respect de la réalité, la faculté d'envisager les choses telles qu'elles sont. Herbart était du reste admirablement doué pour son rôle de précurseur d'une philosophie plus respectueuse des faits. Il était un mathématicien de premier ordre ; la physique et la chimie furent pendant toute sa vie l'objet de ses études ; ses connaissances en droit lui facilitaient sin-

gulièrement l'intelligence des hommes et de leurs relations sociales.

En 1797, Herbart commençait sa carrière pédagogique comme précepteur des enfants de M. de Steiger, à Berne. Ce séjour en Suisse laissa en lui des souvenirs ineffaçables. Il est vrai que la guerre qui survint devait bientôt interrompre violemment le cours de son activité, mais les expériences qu'il fit dans ce milieu, ses succès et ses insuccès auprès de ses élèves, devinrent pour lui le point de départ de réflexions fécondes. Désormais il se consacra non seulement à la philosophie, mais aussi à la pédagogie. Après son séjour en Suisse, il passa deux années à Brême, dans un cercle d'hommes distingués et avides de s'instruire. Là on lui demanda d'exposer ses idées sur Pestalozzi, qu'il avait visité dans son école de Burgdorf et qui inspirait alors à tous les hommes de cœur une vive admiration. Le modeste maître d'école suisse en était digne autant par les souffrances qu'il avait endurées pour la cause de l'instruction populaire, que par les innovations hardies qu'il avait essayé d'introduire dans les méthodes scolaires. Dans ses conférences, Herbart, quoiqu'il ne fût âgé que de vingt-cinq ans, expose déjà dans ses traits généraux le système pédagogique sur lequel se base notre travail, et qui est sous beaucoup de rapports le développement magistral des idées que Pestalozzi avait essayé de faire prévaloir assez maladroitement.

En 1802, Herbart obtint le poste, très modeste

d'ailleurs, de professeur extraordinaire à l'université de Gœttingue. Plus tard, au plus fort des guerres napoléoniennes, ne se sentant guère à l'aise dans un milieu trop surexcité pour un amateur des fortes études, et n'ayant guère de goût pour la vocation de tribun qu'avaient embrassée tant de professeurs des universités allemandes, il se fixa à Kœnisberg, sur les confins de la Russie. Mais en 1833 il revient vers son cher Gœttingue, théâtre de sa première activité, et c'est là qu'il mourut en 1842. Pendant tout le cours de sa carrière professorale, il enseigna la pédagogie en même temps que la philosophie. Aux leçons de pédagogie théorique il associait des exercices pratiques grâce auxquels ses élèves apprenaient l'art difficile d'enseigner la jeunesse. Ce n'est certes pas un spectacle peu digne d'admiration que de voir ce penseur éminent, l'un des fondateurs de la philosophie expérimentale moderne, grouper autour de lui des jeunes enfants pour les instruire, et servir ainsi d'intermédiaire entre eux et leurs futurs éducateurs.

Herbart avait déjà écrit plusieurs brochures sur des questions pédagogiques lorsqu'il fit paraître, en 1806, son grand ouvrage intitulé : *Pédagogie universelle déduite des principes de l'éducation*. Parmi ses autres œuvres nous citerons son *Esquisse d'un cours de pédagogie,* publiée vers la fin de sa carrière. Les œuvres pédagogiques de Herbart ont été souvent imprimées. Nous ne citerons ici que l'édition qui a paru dans la *Bibliothèque pédagogique, recueil des*

plus importants ouvrages de pédagogie anciens et modernes, publié par K. Richter[1].

Herbart n'a guère connu ni la gloire, ni la popularité. Au contraire, il a été condamné pendant toute sa vie à un isolement d'autant moins justifié que personne n'a jamais pu contester sérieusement la noblesse de son caractère, la profondeur de ses vues, l'originalité de ses idées, fussent-elles même les plus contestables. A part un petit cercle d'élite, le grand public le comprenait peu et ne lui rendait guère justice. Herbart ne savait ni flatter les masses, ni s'adresser à leurs passions. Ses écrits portent le cachet de cette attitude fièrement réservée. Excepté quelques pages brillantes, la lecture en est souvent pénible et rebutante. Il souffrait du reste de son isolement, et ce sentiment à la fois douloureux et hautain lui arrachait quelquefois une parole amère, mais jamais une plainte.

La véritable cause de son isolement c'est l'influence fascinatrice que les philosophes idéalistes, Fichte, Schelling, Hegel, exerçaient sur tous les esprits depuis le commencement de ce siècle. Au lieu d'observer, on spéculait; on dédaignait l'étude des réalités sensibles pour s'enivrer d'abstractions et d'idées creuses. La jeunesse allemande se grisait de spéculations idéalistes plus ou moins incohérentes. Herbart contemplait ce déluge de raisonnements et

1. *Paedagogische Bibliothek, herausgegeben von Karl Richter. Joh. Friedr. Herbart, Paedagogische Schriften.* Leipzig. 2 vol. in-8°.

d'abstractions avec le même étonnement qui nous saisit nous-mêmes lorsque nous essayons de nous transporter à cette époque. Pourtant il se garda de tomber dans l'extrême contraire. Au lieu d'opposer aux exubérances de l'idéalisme les doctrines décevantes du matérialisme utilitaire, il essaya, quelquefois avec succès, de donner à la philosophie un caractère plus scientifique et de la rattacher plus étroitement à l'observation du monde réel. Sa logique met admirablement en relief les problèmes qui s'imposent à l'esprit humain, les contradictions qu'il ne pourra jamais résoudre. Sa psychologie, qu'il fonde sur l'observation des faits, a certainement ouvert la voie aux admirables travaux de la psychologie physiologique moderne. Malheureusement Herbart a fait fausse route en essayant de soumettre les phénomènes psychiques au calcul mathématique. Sa morale évite le défaut capital de la morale de Kant, laquelle, par sa doctrine de la liberté transcendantale, s'égare dans les régions obscures de la métaphysique. En effet, Herbart a compris que la liberté n'est pas un attribut inné et inaliénable, mais un but à atteindre par des efforts constants.

La meilleure partie du système de Herbart a passé depuis longtemps dans le domaine de la philosophie contemporaine.

Mais il n'en est pas de même de sa pédagogie. Lui-même attachait la plus haute importance à la pédagogie théorique et pratique. Il disait que la pierre de

touche d'un système philosophique ce sont les services qu'elle peut rendre à la science de l'éducation. Il ajoutait qu'un philosophe peut corriger ses erreurs s'il est en même temps pédagogue ; et en cela il avait raison : car c'est en élevant la jeunesse qu'on peut voir si les idées qu'on a sur la psychologie, la morale, la métaphysique, répondent à la réalité des choses et méritent d'être appliquées. Le fataliste, le matérialiste, le partisan d'une morale défectueuse s'apercevraient fort vite des défauts de leurs systèmes, s'ils s'avisaient d'élever la jeunesse selon leurs principes. On rencontre du reste souvent des pères qui se gardent bien d'élever leurs propres enfants dans les doctrines philosophiques qu'ils enseignent. Leur attitude est la réfutation la plus éloquente de leur système.

Les idées de Herbart sur l'éducation n'ont commencé à se répandre que très tard. Mais elles sont appelées à une plus brillante destinée que son système philosophique. Aujourd'hui, les principaux pédagogues de l'Allemagne ont adopté ses idées, quelquefois même sa terminologie. Il s'est formé une nombreuse littérature qui n'a d'autre but que de vulgariser, de commenter, de développer les principes de Herbart. Ce mouvement fécond, qui n'est pas près de s'arrêter, aura certainement une influence de plus en plus décisive sur l'organisation de l'enseignement et sur les méthodes à suivre.

La pédagogie de Herbart est à peu près totalement inconnue en France. Il faut déplorer d'autant plus

vivement cette lacune qu'on retrouve dans les œuvres de Herbart plusieurs idées fondamentales de l'*Émile* de Rousseau, qui, débarrassées de leur enveloppe paradoxale, méritent aujourd'hui encore d'être prises en sérieuse considération, d'autant plus qu'elles n'ont guère encore été ni comprises dans toute leur étendue, ni appliquées dans toutes leurs conséquences.

En attendant que nous puissions exposer dans un ouvrage plus complet tout l'ensemble des trésors pédagogiques accumulés dans les œuvres de Herbart, nous avons essayé d'esquisser une théorie de l'éducation, aussi conforme que possible à ses principes. Nous nous sommes tenu strictement aux grandes lignes de l'œuvre de Herbart, en évitant autant que possible les appréciations et les critiques personnelles. Il va sans dire que nous aurions pu en formuler en maints endroits : car quelle que soit notre admiration pour Herbart, nous sommes loin de prétendre que toutes ses doctrines aient droit à l'infaillibilité. Nous réservons nos critiques et nos louanges pour le grand ouvrage que nous consacrerons plus tard à sa pédagogie. Cependant nous avons dû, eu égard au public auquel nous nous adressons et à la situation particulière à la France, condenser certains développements chers à Herbart, et, d'autres fois, traiter avec plus d'ampleur des questions qu'il n'a abordées qu'en passant. En général, nous avons tenté d'écrire une théorie de l'éducation telle qu'un fidèle disciple de Herbart pourrait la formuler en

s'adressant au grand public lettré. Nous espérons que non seulement les spécialistes, mais aussi les professeurs, les instituteurs, les pères de famille liront avec fruit cet essai, et qu'ils se sentiront encouragés à consacrer toutes leurs forces et toute leur intelligence à la grande et belle œuvre à laquelle ils se vouent.

THÉORIE DE L'ÉDUCATION

D'APRÈS LES PRINCIPES DE HERBART.

CHAPITRE PREMIER

DU ROLE DE LA FAMILLE, DE L'ÉTAT ET DU CORPS ENSEIGNANT DANS L'ÉDUCATION

Celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde.
LEIBNITZ.

La grande majorité des hommes n'a guère eu d'autre éducateur que les connaissances plus ou moins étendues qu'ils ont acquises, un peu au hasard, dans les écoles, dans les livres, dans les relations sociales, et les expériences plus ou moins dures qu'ils ont faites dans l'école de la vie. On entend souvent vanter l'excellence de ces éducations de hasard, parce que certains hommes de génie n'en ont guère eu d'autre. Mais on oublie qu'il y a, en dehors de ces brillantes et trop rares exceptions, des milliers d'hommes qui, faute d'une éducation favorable à l'essor de l'intelligence et de la volonté, végètent dans l'ombre, s'adonnent aux illusions et aux erreurs, ou se livrent sans résistance au vice. Les uns, doués à l'origine d'une raison supérieure, n'auront pour partage qu'une destinée médiocre, faute d'une préparation suffisante au rôle auquel ils semblaient appelés. D'autres, jouissant d'une culture aussi étendue que solide, exerce-

ront sur leur époque une influence néfaste, faute d'une éducation morale sérieuse.

Il est vrai que l'éducation la plus parfaite ne produit pas nécessairement des hommes supérieurs. Elle se heurtera toujours aux instincts naturels, propres à chaque individu; son action sera toujours entravée par les nombreuses imperfections inhérentes à notre état social. De plus elle suppose, ce qui est impossible, un éducateur infaillible et idéal. Voilà bien des causes d'insuccès. Pourtant ces considérations ne suppriment nullement la raison d'être d'une théorie de l'éducation. Beaucoup de sciences se trouvent dans le même cas, et malgré cela personne ne conteste leur utilité. Les fréquentes erreurs de la médecine découragent-elles le savant qui se livre à l'étude de la pathologie? Certes, non! Il devrait en être de même chez ceux qui s'occupent de la pédagogie, c'est-à-dire de la science de l'éducation. Les plus grands penseurs, les plus illustres philosophes se sont préoccupés de cette question et l'ont traitée dans des ouvrages fameux. L'intérêt que la pédagogie inspire de nos jours, et qui se manifeste dans l'intimité de la famille comme dans les conseils de l'État, est un excellent symptôme et un sûr garant pour l'avenir.

L'éducation de la jeunesse incombe avant tout à la famille. Les parents ne devraient jamais se désintéresser de ce soin. Ils subviennent aux premiers besoins de l'enfant et lui donnent les premières directions. Mais très souvent ils n'ont guère été préparés à cette tâche. Ils sont exposés à mainte erreur résultant de leur inexpérience ou de leur incompétence dans ces matières. Certains pédagogues modernes proposent avec raison de préparer spécialement les jeunes gens au rôle d'éducateur auquel ils sont destinés par la nature. Cependant il ne faudrait pas se faire trop d'illusion quant au succès de cette précaution. Car la plupart des soins à donner à la première enfance rentrent plutôt dans la sphère de l'hygiène. Or il faut

se garder de confondre celle-ci avec la pédagogie. D'un autre côté, notre civilisation moderne est si compliquée, la somme des connaissances à acquérir est si considérable, qu'il faut absolument confier le soin d'instruire et d'élever les enfants à des personnes spécialement préparées à cette tâche, aussi difficile que complexe. C'est en vain qu'on essaye de séparer l'éducation de l'instruction, d'attribuer celle-ci à l'école, celle-là à la famille. Cela est impossible, car l'instruction est précisément l'instrument par excellence de l'éducation ; le défaut d'instruction rend l'éducation à peu près impraticable. Les parents ne peuvent donc guère songer à se charger exclusivement de ce soin.

Néanmoins, il serait contre nature d'enlever à la famille l'influence légitime qui lui revient dans l'œuvre de l'éducation des enfants. Le grave défaut de Rousseau est d'avoir fait complètement abstraction de la vie de famille dans l'éducation d'Émile. Encore pouvait-on alléguer que celui-ci, une fois qu'il est devenu père, entend ne pas laisser à d'autres le soin d'élever son enfant. Bref, toute pédagogie rationnelle doit rechercher les moyens de concilier l'intérêt de la vie de famille avec la nécessité de confier l'enfant à un éducateur de profession.

Le système des internats, qui a joui d'une si grande vogue, ne peut donc aboutir dans la plupart des cas qu'à des résultats médiocres. Les parents, en confiant leur enfant au lycée ou à quelque institution « libre », renoncent presque entièrement à l'exercice de leurs droits et de leurs devoirs. Le directeur de l'établissement est désormais responsable des progrès de l'enfant. S'il pouvait lui offrir les avantages de la vie de famille, le résultat de l'abdication momentanée des parents ne serait pas trop désastreux. Mais qu'arrivera-t-il si le maître de pension doit étendre sa sollicitude paternelle sur cent, sur deux cents, sur quatre cents élèves? Pourra-t-il suivre avec

une constante sympathie les progrès, les défaillances, les luttes intérieures de chacun de ses protégés? Pourra-t-il encourager, conseiller, louer, blâmer quand il le faudra, avec la nuance qui convient à chaque cas particulier? Nous ne le pensons pas. Les jésuites, dit-on, excellent dans cet art : rien n'égalerait leur sollicitude pour leurs élèves, l'intérêt qu'ils portent à chacun d'eux. Nous l'admettons volontiers, mais n'est-il pas à craindre qu'ils ne se substituent trop à la vraie famille et que le rôle de celle-ci ne devienne absolument nul dans tout ce qui concerne l'éducation?

Du reste, nous ne contestons ni la nécessité ni l'utilité des internats; mais nous demandons que l'accès de ceux-ci ne soit ouvert qu'aux enfants dont les familles vivent soit à la campagne, soit aux colonies, et que leur régime se rapproche plus de celui de la vie de famille que de celui du couvent ou de la caserne. Lorsque les élèves d'un internat sont trop nombreux, les efforts de la direction tendent naturellement plutôt à maintenir l'ordre extérieur qu'à exercer une influence profonde sur le cœur et l'esprit de chaque enfant. Or nous verrons plus tard que la police, bien qu'absolument indispensable, est essentiellement distincte de l'éducation proprement dite. La police, lorsqu'elle est l'unique moyen de gouvernement, a pour résultat de liguer tous les élèves d'une institution contre l'ennemi commun, le maître. On connaît l'influence désastreuse de cet esprit de corps sur la jeunesse : il crée un faux point d'honneur, il excuse mille mensonges et favorise l'emploi de moyens détournés; quelquefois il dégénère en mœurs grossières et conduit à des révoltes. Ceux qui ont été élevés dans un pareil milieu éprouvent beaucoup de peine à vaincre plus tard la petitesse d'esprit qui naît de la contrainte, et à acquérir cette élévation des sentiments, jointe à une certaine indépendance de

caractère, qui est le fruit d'un développement normal et harmonieux.

Il est difficile de nos jours de se passer des écoles, si l'on veut assurer à un enfant les bienfaits d'une éducation complète. Cela n'est possible que si les parents sont assez riches pour entretenir un ou plusieurs professeurs particuliers. De grands pédagogues, par exemple Locke et Rousseau, ont préconisé ce système. Pourtant il faut observer qu'ils l'ont surtout adopté parce que la fiction d'un maître unique pour un seul élève facilite singulièrement l'exposition d'une théorie idéale de l'éducation.

Les écoles méritent surtout notre attention au point de vue de la part qui revient à l'État dans l'enseignement de la jeunesse. On a soutenu que l'État, n'ayant pour domaine que les intérêts matériels d'une nation, doit se désintéresser de plus en plus de tout ce qui touche à sa vie morale. D'après ce système, l'État n'entretiendrait des écoles que pour assurer le recrutement de fonctionnaires intelligents, et pour empêcher que l'avenir du pays ne soit livré à des électeurs ignorants. L'instruction donnée par l'État n'aurait qu'un but utilitaire et professionnel. Quant à l'éducation morale de la jeunesse, l'État s'en désintéresserait entièrement.

Nous ne pensons pas que ce point de vue puisse se soutenir dans la situation actuelle de la société où nous vivons. Voici quelques-unes des raisons pour lesquelles nous croyons que l'intérêt de l'État exige qu'il se préoccupe sérieusement de la question de l'éducation.

En effet l'intervention de l'État est indispensable pour empêcher que la jeunesse du pays ne soit élevée dans un étroit particularisme, pour veiller au maintien des meilleures traditions nationales, pour s'opposer à toute éducation manifestement antinationale et immorale.

En un mot, l'État a pour tâche de transmettre à la

génération nouvelle l'héritage précieux que nous ont transmis les siècles passés, les trésors littéraires, scientifiques, artistiques, que nos ancêtres ont acquis au prix de tant d'efforts. La continuité de la tradition nationale est la vraie condition du progrès, la source intarissable d'un patriotisme éclairé et fécond. Or il est à craindre que, si l'éducation nationale était abandonnée à l'initiative privée, les préoccupations bassement utilitaires, le défaut d'un horizon suffisamment vaste, et bien d'autres causes ne contribuent à briser le lien qui nous unit à un glorieux passé. Le seul moyen d'éviter les tâtonnements, les erreurs et les fautes de nos devanciers, c'est de les étudier. Il ne peut y avoir de progrès là où l'on dédaigne de profiter des leçons du passé.

L'État lui-même a donc intérêt à prémunir les nouvelles générations contre les amères déceptions qui sont le lot inévitable de ceux qui, par ignorance ou par présomption, refuseraient de tenir compte de l'expérience des ancêtres.

Nous ne sommes guère partisan du monopole de l'État en matière d'enseignement, car le privilège est toujours plus ou moins l'ennemi du progrès. Cependant nous pensons que l'État ne doit pas se borner à entretenir des écoles spéciales et professionnelles, mais qu'il doit contribuer directement ou indirectement à l'éducation des nouvelles générations. Il y parviendra, soit en organisant dans ses propres écoles un enseignement modèle, soit en exerçant sur toutes les écoles du pays une surveillance et un contrôle nettement limités, mais suffisamment efficaces pour atteindre son but.

L'État, tout comme la famille, est forcé de confier l'instruction et l'éducation de la jeunesse à des hommes spécialement préparés à cette tâche. Que peut-on exiger de ces éducateurs de profession?

Il faut que l'élève se trouve en présence, non seulement

d'un professeur qui enseigne, mais aussi d'un homme de cœur qui exerce sur ses sentiments et sur toute sa conduite une influence puissante. Tout homme qui enseigne la jeunesse doit être un éducateur consommé en même temps qu'un professeur habile. Le maître idéal se propose un double but : agrandir les capacités de son élève par un vaste système d'instruction, et lui inspirer ce noble élan vers le beau et le bien, sans lequel le jeune homme reste un être incomplet et met sa science au service de ses passions ou de son égoïsme. Or pour s'acquitter dignement d'une tâche si haute, le maître ne peut s'abandonner aux hasards de son inspiration. Il lui faut une vue claire du but à atteindre et une entente profonde des moyens à employer pour arriver au résultat désiré. L'étude théorique de l'éducation lui est indispensable. Il est vrai que bien des déceptions, bien des échecs humiliants seront peut-être son lot; mais si dans sa longue carrière le succès ne couronnait qu'une seule fois ses efforts, si même il ne pouvait former qu'un seul élève à la fois instruit et avide de s'instruire, unissant un cœur chaud à une volonté ferme, une conscience délicate à un profond sentiment religieux, un tel résultat le récompenserait amplement de ses efforts; car cet élève, sorti de ses mains, deviendrait une force morale dans la société, un ferme appui pour la patrie. Les destinées d'un pays dépendent en dernière analyse d'un petit nombre d'hommes éclairés, intelligents, vertueux. L'influence d'une éducation saine et judicieusement organisée ne se manifeste donc pas seulement chez la foule de ceux qui en ressentent plus ou moins les bienfaits, mais surtout chez les quelques hommes supérieurs de qui dépendent les destinées d'un peuple et qui, grâce à l'impulsion reçue, évitent mille défaillances et savent réaliser les projets généreux qu'ils ont conçus.

Il faut donc avant tout que les maîtres de la jeunesse se préoccupent de l'éducation morale des enfants confiés à

leurs soins. Mais cela est-il possible si les matières qu'ils doivent enseigner dans un délai fixé sont choisies et distribuées, non pas en raison de leur liaison intime, ni de l'influence qu'elles peuvent exercer sur les sentiments et les résolutions de l'élève, mais conformément à une routine immuable ou aux caprices de la mode?

Ces maîtres consentiront-ils à se préoccuper de l'éducation de leurs élèves, s'ils ne se sentent pas inspirés par un ardent intérêt pour la jeunesse, par l'austère dévouement au bien public?

Mais qui prétendra que de tels sentiments font défaut au corps enseignant, et qui ne sait qu'on y rencontre moins que partout ailleurs des préoccupations mercenaires? Si même, à cause des défectuosités de l'organisation générale de l'enseignement, les généreuses aspirations avaient été peu à peu refoulées et oubliées, le spectacle des progrès à accomplir, des services à rendre, ne suffirait-il pas à lui seul pour réveiller les plus indifférents et pour enthousiasmer les plus découragés?

Si l'on veut que les écoles contribuent efficacement à l'éducation nationale, il faut confier au corps enseignant le soin de combiner l'ensemble des matières à enseigner, de choisir les méthodes les plus appropriées aux aptitudes des enfants, de rechercher les moyens les plus capables de les toucher en les instruisant, de leur faire aimer le vrai et pratiquer le bien. C'est là une tâche difficile qui demande une solution appropriée aux circonstances et aux individus, qui exige tout le savoir-faire, le tact, l'habileté de pédagogues de profession. Mais il est clair que l'action de ceux-ci sera paralysée, le jour où un règlement général, élaboré pour toutes les parties d'un pays, pour le Nord et le Sud, pour les villes et les campagnes, pour la métropole et les colonies, assigne une fois pour toutes à chaque professeur la tâche à remplir, le but à atteindre, les bornes qu'il ne faudra jamais dépasser. Il

faut donc se féliciter de ce que, en France, on renonce de plus en plus à cette excessive centralisation de l'enseignement qui, en laissant trop peu d'initiative au corps enseignant, diminuait sa responsabilité et décourageait les maîtres les plus intelligents tout en maintenant la grande masse dans une douce quiétude.

En résumé, la grande œuvre de l'éducation de la jeunesse exige le concours de trois facteurs principaux : la famille, l'État, le corps enseignant. Il suffirait d'assigner à chacun une part convenable dans la direction de l'enseignement, pour aboutir promptement à une féconde réforme de l'éducation nationale.

Nous nous contenterons d'exprimer ici quelques idées qui, sans être absolument neuves, montreront la voie qu'il faudrait suivre pour organiser d'une manière durable l'éducation intellectuelle et morale de la jeunesse.

La suppression d'un certain nombre d'internats, la forte réduction du chiffre maximum des élèves internes, auraient pour résultat immédiat de rendre possible la vie de famille dans les pensionnats, et de forcer les parents à participer plus directement à l'éducation des enfants. En multipliant sur tous les points du territoire les écoles supérieures, en créant pour les élèves demeurant à la campagne des communications rapides et peu coûteuses avec la ville voisine, le nombre des familles forcées de placer leurs enfants dans les internats diminuerait considérablement. Peu à peu, un changement important s'opérerait dans les mœurs, l'opinion publique jugerait sévèrement les parents qui envoient leurs enfants dans les internats en alléguant pour unique motif les ennuis que leur causerait leur présence continuelle au foyer domestique. Les familles, au lieu de se borner à s'enorgueillir le cas échéant des succès académiques de leurs fils, à les louer ou à les gronder de loin en loin, s'intéresseraient

plus vivement à leurs progrès moraux ; elles les soutiendraient et les encourageraient dans lse moments difficiles et seconderaient puissamment les efforts des maîtres.

On pourrait aussi constituer des syndicats composés des pères de famille dont les enfants fréquentent une école déterminée. Il est vrai qu'il serait dangereux d'accorder à cette corporation une part quelconque dans l'élaboration des programmes et dans le choix des méthodes. L'expérience prouve que l'intrusion de personnes pleines de bonne volonté, mais incompétentes, dans ce domaine, porterait un grave préjudice à l'école. Du reste la direction suprême ou du moins le droit de contrôle appartient de droit à l'État et aux personnes dûment qualifiées qu'il délègue à cet effet. Mais le syndicat des pères de famille pourrait, dans certains cas graves, intervenir auprès de l'autorité supérieure, il pourrait aussi contribuer à la prospérité de l'école par son concours pécuniaire, rehausser l'éclat de certaines solennités scolaires et mettre son influence morale au service de la direction.

Quant à l'organisation intérieure de l'école, à la répartition des leçons entre les professeurs ou les instituteurs, à la fixation du nombre des leçons pour chaque matière d'enseignement, elles appartiennent de droit au directeur de l'établissement, assisté par la conférence des maîtres, ou du moins par une commission consultative de quelques-uns d'entre eux. L'uniformité absolue des programmes et des méthodes serait rompue, mais l'État veillerait à ce que le niveau des études ne descendît pas au-dessous d'un minimum correspondant à chaque degré de l'enseignement. Il destituerait le directeur incapable de le maintenir à une certaine hauteur, et il fermerait au besoin l'école libre qui resterait au-dessous des exigences les plus raisonnables. Mais là s'arrête le rôle de l'État. Le corps enseignant ne peut donner la pleine mesure de ce qu'il sait faire que s'il est libre d'organiser les études selon les

circonstances et les nécessités de la région ou de la ville où se trouve l'école, en tenant compte des aptitudes et des faiblesses de chaque professeur. A cette condition seulement la rivalité entre les institutions du même genre pourra porter des fruits, les maîtres d'une même école uniront leurs efforts dans un même élan.

En ce qui concerne l'État, il a déjà été suffisamment parlé de son rôle dans l'école et en général dans l'éducation nationale. Il nomme les maîtres des écoles publiques et leur assure un traitement suffisamment élevé pour les dispenser de toute espèce de travail supplémentaire et pour leur permettre de consacrer tous leurs efforts à leur tâche. Quant au droit de surveillance, il ne se bornerait pas à l'exercice d'une police générale dans les affaires qui touchent à l'éducation. L'État devrait de plus maintenir le niveau des études à une certaine hauteur, veiller au maintien des bonnes et fortes traditions nationales, et prendre des mesures pour que tout ce que notre civilisation moderne offre de grand et de beau fût transmis aux générations futures.

On a voulu, de nos jours, substituer à l'État la commune, et attribuer à celle-ci le droit de diriger à son gré les écoles de son ressort. Mais il est facile de constater que la plupart des communes de France, même foncièrement remaniées, seraient incapables de fonder un enseignement sérieux. Dans le plus grand nombre des cas, elles livreraient l'éducation de la jeunesse soit à des novateurs intelligents, mais inexpérimentés, soit à des charlatans; tantôt à des congrégations religieuses, tantôt à des sectes antireligieuses et athées; tout cela selon la mode du jour et l'entraînement du moment. Les communes qui s'en tiendraient tout simplement à la routine scolaire s'exposeraient le moins à des déceptions. Mais la jeunesse d'un pays est son orgueil et sa richesse; on ne saurait la livrer entre les mains de ceux qui aspirent à la prendre pour un

sujet d'expérience *in anima vili*. L'État ne peut guère tolérer que l'avenir de toute une génération soit mis en question ; il a la mission de protéger la jeunesse et d'empêcher qu'elle ne se meuve dans un cercle trop étroit. Il est donc préférable à tous égards que la haute main sur l'éducation de la jeunesse lui appartienne, mais à la condition qu'il accorde une large part d'influence à la famille et au corps enseignant, et qu'il voie d'un bon œil les efforts de l'initiative privée, pourvu que celle-ci consente à maintenir le niveau des études à une certaine élévation.

Herbart voulait aussi qu'une certaine part fût attribuée à l'Église dans la direction de l'enseignement. Il parlait à une époque où la question de la laïcité de l'instruction ne se posait pas, et dans un pays où l'ingérence de l'Église ne présentait guère d'inconvénients sérieux. On verra par la suite que la pédagogie de Herbart s'applique avant tout à développer le sentiment religieux, mais qu'elle confie aux ministres du culte le soin d'enseigner les principes de la religion positive. Nous n'avons pas cru devoir faire abstraction, dans le cours de ce travail, des idées de Herbart sur l'éducation religieuse ; car, d'une part, l'enseignement moral et civique, institué en France par une récente loi, touche en plusieurs points au domaine de la religion ; d'autre part, l'éducation religieuse de l'immense majorité des enfants étant confiée aux ministres du culte, ceux-ci, tout en s'en tenant à leur propre sphère, auront toujours intérêt à se pénétrer des règles d'une saine pédagogie.

CHAPITRE II

LA DISCIPLINE OU LE GOUVERNEMENT DES ENFANTS

> **Il faut rendre les enfants raisonnables, mais non les rendre raisonneurs. La première chose à leur apprendre, c'est qu'il est raisonnable qu'ils obéissent, et déraisonnable qu'ils contestent. L'éducation, sans cela, se passerait en argumentation.**
>
> **JOUBERT.**

La première condition d'une saine pédagogie, c'est de prendre l'enfant, non pas tel qu'il devrait être, mais tel qu'il est. Un éducateur expérimenté n'ignore pas que tout enfant apporte en naissant certaines dispositions qui tiennent, soit de sa nature physique, soit des traits héréditaires de sa famille. Beaucoup de ces instincts sont dangereux; mais on peut en utiliser quelques-uns en les transformant par l'éducation. A ces penchants innés et héréditaires viennent s'ajouter ceux qui naissent dans les premières années de l'enfance et qui sont dus, soit à l'influence du milieu social, soit à la force de l'habitude, soit à la manière de vivre de l'individu. Outre les défauts innés, l'éducateur rencontre donc chez l'enfant des défauts acquis qu'il s'agit de combattre, dans l'intérêt de son élève et dans celui de la société. L'ensemble de ces dispositions natu-

relles, antérieures à l'action de l'éducateur, constitue *l'individualité* de l'enfant, c'est-à-dire son type originel.

Il faut distinguer entre l'individualité et le caractère. En effet, il y a des personnes dont les traits individuels sont fortement accusés et qui malgré cela n'ont pas de caractère personnel. Certains hommes semblent avoir de fortes passions, de vives antipathies; leur *moi* semble s'imposer vigoureusement à leur entourage, et malgré cela il seront incapables de montrer du caractère, c'est-à-dire de vouloir une chose avec persévérance, et d'élever leur énergie à la hauteur de leurs désirs. Il y a en effet un abîme entre un caractère énergique et une individualité, fût-elle même fortement marquée. Cette dernière est un don de la nature, tandis que le caractère — et surtout le caractère moral — est le prix de longs efforts, le fruit d'une éducation patiente et sérieuse.

A l'origine, les penchants, innés ou acquis, propres à l'individualité, se manifestent sous la forme d'une agitation turbulente, l'enfant étant incapable de se dominer lui-même et de dompter ses propres instincts. Ceux-ci, si on leur laisse libre cours, constituent un double danger, car ils mettent en péril à la fois l'existence de la société et celle de l'enfant lui-même. Un enfant libre de ses mouvements veut toucher à tout : il brisera les objets qui lui tombent sous la main; s'il peut s'emparer d'allumettes, il incendiera la maison et peut-être le village entier; abandonné à lui-même, l'enfant risque cent fois de s'estropier, de perdre la santé et la vie, soit en se jetant dans l'eau, soit en s'aventurant dans la rue, soit en mangeant démesurément, etc.

Plus tard, si on laissait libre cours à cette turbulence instinctive, le désordre régnerait perpétuellement dans l'école; toute action sérieuse du maître sur ses élèves deviendrait impossible; l'œuvre de l'éducation serait enrayée.

La première tâche qui incombe aux parents et aux maîtres, c'est de rétablir l'ordre extérieur dans la famille et dans l'école, en commandant aux penchants naturels, et à l'individualité enfantine, autant que l'exigent l'intérêt de la société et celui de l'enfant lui-même. En ceci ils font œuvre de dicipline mais non pas acte d'éducateur : car ils cherchent plutôt à maintenir l'ordre qu'à former la jeunesse; ils se préoccupent plutôt des nécessités du moment présent que de ce que l'enfant deviendra dans l'avenir. La discipline se distingue donc de l'éducation non seulement par sa manière d'être extérieure et par les moyens qu'elle emploie, mais aussi par le but qu'elle poursuit. Car l'éducation évite les moyens de répression sévères; elle cherche à convaincre l'intelligence et à gagner le cœur ; elle agit, en un mot, en vue du développement de l'enfant dans l'avenir.

On a proposé une foule de moyens pour astreindre l'enfance à une certaine discipline. Celui qui se présente le plus naturellement à l'esprit, c'est le *châtiment* à tous ses degrés. Le maître peut punir par un regard sévère, par une menace, par une parole de reproche, par des mesures disciplinaires telles que de petites amendes, la privation momentanée de nourriture ou de liberté. Pendant longtemps on n'a pas reculé devant les punitions corporelles, et il semble qu'il soit difficile de s'en passer là où la grossièreté des mœurs opposerait à la discipline des difficultés insurmontables. Même en France, où l'unanimité de l'opinion et l'autorité des règlements semblent avoir banni une fois pour toutes l'emploi des châtiments corporels, il y a toujours encore des familles et des écoles où ce mode de répression est appliqué par les parents et les maîtres, et toléré par l'administration.

Quoi qu'il en soit, l'emploi du châtiment, même sous une forme adoucie, offre tant d'inconvénients, qu'i

vaudrait mieux pouvoir s'en passer et maintenir la discipline par d'autres moyens. Ce n'est donc pas sans raison qu'on a préféré à la répression le système préventif de la *surveillance*. Celle-ci seule peut rendre le châtiment inutile, car elle empêche l'enfant de se révolter contre l'ordre établi. Pourtant la surveillance peut se relâcher, elle rencontre quelquefois des obstacles insurmontables ; plus elle est méticuleuse, plus elle devient insupportable ; l'enfant essaye de déjouer par la ruse les plus minutieuses précautions du surveillant, et l'expérience prouve qu'il y réussit presque toujours. Supposons un instant qu'une surveillance stricte et infatigable parvienne à réprimer tous les écarts et à éloigner tous les dangers : quel résultat peut-on espérer? Des enfants élevés sous une pareille tutelle manquent d'initiative ; ils n'ont jamais essayé leurs forces ; ils se défient d'eux-mêmes. Ils deviendront peut-être des hommes tranquilles, voués à une honnête médiocrité, mais n'attendez d'eux ni originalité, ni vigueur, ni entrain.

Les deux systèmes doivent donc être employés avec un certain tact, le châtiment développant jusqu'à un certain point le sentiment de la responsabilité, la surveillance permettant d'éviter l'emploi trop fréquent de châtiments qui émousseraient peu à peu la sensibilité de l'enfant.

La discipline est l'art de gouverner les enfants ; pour qu'elle ne dégénère pas en tracasseries policières, il faut qu'elle trouve un appui et une consécration dans le prestige dont le maître sait entourer son *autorité* et dans *l'affection* qu'il éprouve pour ses élèves. L'autorité est proprement l'apanage du père, qui sait se faire obéir par un commandement bref, sans réplique. L'affection est le partage de la mère, qui impose sa volonté à l'enfant par le simple ascendant de la tendresse sans bornes qu'elle lui inspire. Le maître doit unir les deux : il ne doit pas aspirer à exercer un pouvoir despotique sur l'enfant. L'autorité

sans amitié devient facilement une tyrannie sous laquelle on se plie extérieurement, mais contre laquelle la conscience proteste. D'un autre côté, il ne faut pas espérer dominer l'enfant par le simple ascendant de l'amour, car cet âge est sans pitié; il sait promptement découvrir le côté faible du maître, et il ne se fera pas faute d'user et d'abuser de sa découverte.

La discipline n'est pas seulement nécessaire pendant la première enfance ; elle joue un rôle considérable pendant presque tout le cours de l'éducation.

Comment le maître pourra-t-il diriger avec succès une classe, donner les explications nécessaires, adresser des exhortations, si l'ordre extérieur est sans cesse troublé, et si les enfants ne peuvent ni se tenir tranquilles ni observer le silence pendant la durée de la leçon? Peut-on se passer de surveillance, de châtiments disciplinaires, étant donnée la turbulence naturelle aux enfants? Il est vrai que plus tard l'éducateur aura recours à d'autres punitions que celles qui concourent au maintien de l'ordre extérieur. Autre chose est de combattre chez l'enfant les raisonnements erronés, les sentiments blâmables, autre chose est de l'empêcher de troubler l'ordre établi. Dans le premier cas, on fait œuvre d'éducation, dans le dernier on maintient la discipline. Les châtiments disciplinaires n'ont point directement pour but de corriger l'enfant, car il ne faut guère songer à transformer le caractère de quelqu'un par des moyens sévères. Ceux-ci ne peuvent avoir pour effet que de déblayer le terrain de tout ce qui pourrait entraver l'œuvre de l'instruction et de l'éducation proprement dite. Les châtiments disciplinaires seront donc proportionnés au délit commis, au dommage causé, abstraction faite de l'intention mauvaise du coupable, car celle-ci ne peut être corrigée que par l'éducation morale. Les délits commis par inadvertance ou par igno-

rance, bien qu'ils n'entraînent pas une vraie culpabilité, seront cependant, au moins en cas de récidive, l'objet d'une légère punition disciplinaire, ne fût-ce que pour empêcher leur répétition trop fréquente.

Peu à peu le rôle de la discipline ira en diminuant. L'enfant se plie, de gré ou de force, aux nécessités de l'ordre social, et à mesure qu'il s'instruit, il sait en apprécier les bienfaits; il apprend à mesurer lui-même la portée de ses actes, et à se gouverner lui-même en toute liberté. A ce moment la discipline, non seulement devient inutile, mais elle offrirait même du danger, si l'on voulait s'obstiner à gouverner et à surveiller, au lieu d'exhorter, de convaincre et d'émanciper la jeunesse. Malheur aux maîtres et aux parents qui essayent de remplacer l'éducation par des moyens de discipline! Leur zèle aveugle, leurs précautions multiples, fussent-elles même inspirées par la plus tendre sollicitude, ne trouveront chez l'enfant d'autre écho que la révolte tantôt franche, tantôt sournoise et rusée: car il vient un moment où le jeune homme se lasse d'être traité comme un enfant.

Les pédagogues qui suivent la voie que nous condamnons se plaignent généralement de leur sort; ils souffrent de voir leurs intentions méconnues, leurs efforts échouer, de rencontrer l'aversion et l'ingratitude chez ceux-là même pour le bonheur desquels ils s'intéressaient si vivement. Certains parents font des expériences non moins douloureuses. Cela vient de ce qu'on prolonge souvent outre mesure le régime de la discipline et de ce qu'on néglige de remplacer celle-ci à temps par l'éducation intellectuelle et morale. L'enfant qui se révolte contre les mesures de la discipline accepte volontiers d'être guidé par un éducateur compétent, car il a généralement conscience de ses imperfections, il ne demande pas mieux que de recevoir des directions utiles, pourvu qu'on ne les lui impose point par la force.

La discipline est relativement facile à maintenir là où les enfants se livrent à quelque travail manuel. En effet, le besoin de mouvement, naturel à l'enfant, trouve une satisfaction suffisante dans les travaux des champs ou dans le maniement des outils. Par cette voie, l'enfant acquiert facilement une certaine maturité, plus promptement que par les procédés plus artificiels de l'instruction et de l'éducation proprement dites. Celles-ci ont pour effet de retarder le plus possible la formation d'un caractère définitif et le choix d'une carrière, afin de donner à l'intelligence le temps de se développer en étendue et en profondeur, et de permettre à la volonté de se retremper par une mûre réflexion et de s'affirmer par des résolutions d'une plus grande portée.

Malheureusement beaucoup d'hommes n'arrivent jamais jusqu'à ce degré de culture supérieure. Quelques-uns même restent hors d'état de se dominer eux-mêmes. Tels sont par exemple les idiots, qui ont besoin d'une surveillance continuelle. D'autres, qui ne savent guère résister à leurs instincts, se mettent en lutte avec la société et deviennent, soit par leurs folies, soit par leur dépravation, un danger pour l'ordre établi. La discipline devient alors la police. La société tient ces individus sous une stricte tutelle, au besoin elle réprime énergiquement leurs écarts dans l'intérêt de sa propre conservation.

La discipline est donc absolument nécessaire, comme préparation à l'éducation, mais elle est distincte de cette dernière. Il est vrai qu'on vante quelquefois la moralité qui est le résultat d'une sévère discipline dans l'école, dans l'atelier, dans l'armée. Nous sommes loin de contester les effets moraux de la discipline, mais nous ne les confondons pas avec la moralité bien autrement haute et libre qui naît de l'éducation. On n'a qu'à observer les bons sujets formés à l'école de la discipline, pour constater que leur moralité consiste à suivre certaines prescriptions formelles,

et qu'elle se manifeste avant tout dans leur manière d'être extérieure. Or la véritable vertu procède du dedans, elle naît d'une libre détermination, ou plutôt d'une contrainte intérieure ; elle consiste à obéir à des motifs raisonnables, élevés et généreux. Il en résulte que la moralité due à la discipline, quelle que soit son importance, ne saurait être mise sur la même ligne que la vertu basée sur une éducation éclairée et conséquente.

Que dire des prétendus éducateurs qui confondent l'éducation avec la discipline, et qui se dispensent d'agir sur le cœur et sur l'esprit des élèves pour n'avoir recours qu'aux expédients autoritaires ? Que dire de ceux qui vantent la toute-puissante efficacité de la discipline pour l'éducation de la jeunesse? Leur seule excuse, c'est qu'ils ignorent le premier mot de cet art si noble et si délicat qui consiste à s'insinuer doucement dans le cœur de l'enfant, à meubler son esprit d'une riche variété de connaissances utiles et de belles idées, à tenir en éveil ses sentiments les plus généreux, à lui inspirer des résolutions viriles !

La discipline est tellement différente de l'éducation qu'on pourrait fort bien décharger de ce soin les maîtres de la jeunesse, et le confier à des surveillants de profession. En général, les parents sont mieux qualifiés que tout autre pour cette besogne, qui exige à la fois de l'autorité et de l'amitié, de la sévérité et de la bonté. Malheureusement les parents envoient souvent leurs enfants à l'école parce qu'ils se déclarent incapables de les discipliner. L'école, qui devrait avoir pour premier but l'éducation, devient ainsi un pénitencier ! Du reste, même dans les conditions les plus normales, le maître sera amené par la force des choses à veiller au maintien de la discipline, tout en donnant des leçons et en formant le caractère moral des élèves.

Il est donc de la plus haute importance qu'il sache distinguer entre les mesures qu'il prend dans l'intérêt de

la discipline et celles que lui dicte l'intérêt de l'éducation. Cette distinction n'est du reste pas si difficile à établir qu'on pourrait le croire. Quand il s'agira de maintenir l'ordre et de réprimer les troubles qui peuvent survenir, le maître, se gérant comme justicier, sera calme et bref, sévère et inexorable. Mais lorsqu'il parlera en éducateur, le maître se laissera entraîner par son sentiment, il parlera beaucoup pour expliquer et pour convaincre, il s'adressera au cœur et s'effacera au besoin pour permettre à l'intelligence et aux affections de l'enfant de s'épanouir librement.

Dans les chapitres suivants nous allons aborder la théorie de l'éducation proprement dite. Elle comprend deux parties principales : l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. La première traite de l'instruction qui a pour but « la multiplicité de l'intérêt scientifique et sentimental ». La seconde a pour objet d'étudier « la formation d'un caractère énergique et persévérant, mis au service de la moralité ».

CHAPITRE III

LA MULTIPLICITÉ DE L'INTÉRÊT

> Nous avons besoin à la fois de variété et de régularité.
>
> DOUDAN.
>
> Savoir suggérer, c'est la grande finesse pédagogique. Pour cela il faut deviner ce qui intéresse.
>
> AMIEL.

Le but de l'éducation est de préparer le jeune homme en vue de ses destinées futures dans le monde. Pour cela elle doit veiller à deux choses :

L'enfant doit acquérir autant de connaissances et d'aptitudes qu'il lui en faudra plus tard pour vivre, c'est-à-dire pour avoir accès aux carrières auxquelles il pourra prétendre par la suite, et pour subvenir à ses besoins.

Mais, outre le soin de sa propre conservation, l'homme a d'autres devoirs à remplir envers les siens, envers la société, envers la patrie, etc. L'éducation a donc aussi pour tâche de développer la moralité de l'enfant.

Un homme intelligent, instruit, apte à tout entreprendre, constituerait un danger pour la société, si ses qualités étaient mises au service de l'ambition ou des passions malignes. L'éducation doit donc être à la fois intellectuelle et morale, sous peine de ne former que des

hommes incomplets ou vicieux. L'autre extrême, qui consisterait à négliger l'éducation intellectuelle pour ne cultiver que la moralité, offrirait tout autant de dangers que la culture exclusive de la science. Car cette moralité manquerait d'une base solide, elle resterait superficielle.

En effet, on ne peut influer sur les actions des hommes que si l'on sait diriger leur volonté; or celle-ci dépend des résolutions qu'on est capable de prendre; ces décisions sont inspirées à leur tour par les sentiments, et, en dernière analyse, par les idées que chacun porte en lui. Rectifier ces idées, réveiller les bons sentiments, enrichir l'intelligence, en lui amenant, par les mille canaux de l'instruction, une nourriture spirituelle forte et abondante: voilà le plus sûr moyen d'agir sur la pensée, sur les sentiments et sur les résolutions morales de l'homme.

On voit donc que l'éducation intellectuelle contribue essentiellement à former chez l'enfant un caractère moral. *L'instruction est le moyen d'éducation par excellence.* Tout ce qui suit est l'application pratique et théorique de cette vérité fondamentale.

Pour étudier avec fruit les questions concernant l'instruction, il convient d'examiner d'abord les lois du développement intellectuel. Il est clair que l'enseignement devra s'y conformer en tous points, sous peine de faire fausse route et de se dépenser en pure perte.

Nous avons vu plus haut que l'enfant apporte en naissant une foule d'instincts, de penchants de toute sorte, qui lui sont bien personnels et dont l'ensemble constitue ce que nous avons appelé son individualité.

Parmi ces instincts naturels, il y en a un qui est éminemment favorable à l'instruction. C'est la *curiosité* qu'éprouve l'enfant pour tout ce qui est nouveau.

Il faut distinguer entre le nouveau et l'inconnu. Tout ce qui est inconnu n'excite pas d'emblée la curiosité, mais

plutôt l'étonnement, la peur, la colère. Les choses qui sont absolument étrangères à notre sphère nous laissent aussi parfois indifférents. Chez l'enfant, cette insensibilité naît souvent de la fatigue, de ses préoccupations, de quelque malaise inconscient, de l'extrême mobilité de ses représentations, etc. En thèse générale, la peur, la colère, l'indifférence même, cèdent le pas à la curiosité, du moment où l'enfant commence à se familiariser avec ce qui lui paraissait d'abord inconnu. Un nouveau visage, dont la subite apparition avait fait jeter à l'enfant des cris de terreur, lui inspire de la curiosité dès que l'enfant s'aperçoit qu'il ressemble à d'autres visages qui lui sont familiers. Dès lors le dernier venu n'est plus inconnu, il n'est plus que nouveau. — L'enfant manifestera une vive répulsion, peut-être de la colère, le jour où on lui montrera l'alphabet : en effet, l'inconnu terrible se dresse devant lui. Mais sa curiosité s'éveille le jour où il s'aperçoit que chaque lettre correspond à un son qui lui est familier et que des lettres mobiles, disposées d'une certaine manière, expriment des choses qu'il connaît et qui l'amusent.

L'indifférence apathique, qui est bien plus à craindre que la peur où la colère, provient presque toujours, ainsi que nous l'avons vu, de quelque malaise physique, d'un défaut de constitution, de certaines dispositions nerveuses. Dans ces cas, l'éducateur, au lieu d'essayer de briser par la force la mauvaise volonté apparente de l'élève, aura recours au médecin et à un traitement hygiénique.

En général, lorsque la constitution physique d'un enfant est en souffrance, l'éducateur n'hésitera pas à ralentir ou même à interrompre absolument le cours des études. Il n'a pas le droit de développer l'esprit aux dépens du corps. A quoi serviraient du reste ses efforts, fussent-ils même couronnés de succès, si plus tard l'élève, faute de soins intelligents, devait perdre la santé ou même la vie?

Certains ouvrages de pédagogie consacrent un chapitre

spécial à l'éducation physique. C'est là une erreur, car il faut abandonner aux médecins et aux hygiénistes l'étude de ces questions. Une théorie de l'éducation doit supposer que l'enfant est sain, ou du moins qu'il reçoit les soins qu'exige son état. La débilité ou l'état maladif de l'enfant est toujours un obstacle à l'éducation, alors même que la faiblesse physique n'exclurait pas les dons de l'esprit. Car si même l'intelligence s'assimile rapidement ce qu'on lui enseigne, le malade souffre nécessairement soit d'une sensibilité exagérée soit de la difficulté de transformer ses pensées en résolutions, et ces dernières en actes.

La faiblesse relative de la constitution féminine est aussi un obstacle dont il faut tenir compte. Il est certain que les ménagements auxquels la femme a droit en vertu méme de son organisation physique ne permettent guère de l'astreindre à un travail intellectuel aussi soutenu que celui dont les hommes sont capables. L'éducation des jeunes filles exige donc une attention particulière, car il faut éviter deux extrêmes également dangereux, dont l'un consisterait à surmener leur intelligence, et l'autre à les condamner à l'ignorance obligatoire.

Nous disions plus haut que la curiosité est éveillée lorsque les notions nouvelles, qui demandent à entrer dans l'intelligence enfantine, rencontrent des notions anciennes de même nature, familières à l'enfant, sur lesquelles l'enseignement nouveau puisse se greffer. Le talent de l'éducateur consiste à rattacher par un lien quelconque les connaissances nouvelles à celles que l'élève a précédemment acquises et qu'il brûle d'enrichir.

Cette fusion du nouveau avec l'ancien, qui s'opère dans l'intelligence surexcitée par la curiosité, prépare le terrain à d'autres opérations semblables qui constituent autant d'étapes dans son développement spirituel.

Lorsque la curiosité est mise au service de l'instruction, nous l'appelons l'*intérêt* qu'éprouve l'enfant pour les

choses et les idées qu'on lui enseigne. En général on n'apprend bien que les choses auxquelles on s'intéresse. L'enseignement le plus savant n'a de valeur pédagogique que s'il excite et entretient l'intérêt de l'enfant et s'il lui inspire le désir d'en savoir plus.

Lorsque l'intérêt fait défaut, l'enseignement languit, l'esprit de l'enfant ne s'assimile plus que péniblement les connaissances nouvelles qu'on lui inculque. C'est souvent à tort qu'on accuse certains enfants d'être paresseux, sots, réfractaires à l'instruction, car un enseignement bien gradué, lentement progressif, attentif à combler les lacunes, à compléter les connaissances acquises, à élargir l'horizon, ne saurait manquer d'intéresser un enfant tant soit peu doué. Mais un enseignement procédant par soubresauts, éparpillant l'attention sur une foule d'objets disparates, éblouit, étonne et fatigue l'esprit jusqu'au moment où l'intérêt s'évanouit pour faire place au dégoût et à l'indifférence. Au lieu d'accuser la nature, il vaudrait mieux, dans la plupart des cas, remédier aux défectuosités de l'enseignement et s'appliquer à le rendre, sinon amusant, du moins intéressant.

L'intérêt, une fois éveillé, doit se porter sur le plus grand nombre possible d'objets. Chaque enfant a des préférences; il s'intéresse plutôt à telle spécialité qu'à telle autre. Celui-ci manifeste des dispositions extraordinaires pour la musique, celui-là calcule avec une facilité étonnante. Certains parents et même certains professeurs sont assez aveugles pour favoriser cet exclusivisme de l'intérêt qui flatte leur vanité, mais qui deviendra une cause d'infériorité pour l'enfant. Celui-ci leur reprochera plus tard amèrement de n'avoir pas fait de lui un homme complet. Il souffrira toute sa vie de n'avoir pas reçu une instruction suffisamment large et étendue. Il deviendra peut-être un génie dans sa spécialité. Mais l'homme de

génie a plus besoin que tout autre d'une instruction complète. D'ailleurs l'éducateur ne se propose nullement de former des Newton ou des Corneille : le génie est un don de la nature ; au besoin il se charge lui-même de sa propre éducation. Une théorie de la pédagogie se borne modestement à former des hommes intelligents et vertueux.

Il faut donc veiller à ce que l'intérêt de l'enfant se porte autant que possible sur toutes les branches de l'enseignement. Peut-on et doit-on enseigner à l'enfant tout l'ensemble des connaissances humaines ? Il semblerait que telle fût la conclusion à laquelle nous devons aboutir, car si l'on veut éviter l'exclusivisme de l'intérêt aboutissant à l'étroitesse d'esprit, il n'y aurait, semble-t-il, d'autre alternative que de se jeter dans l'extrême opposé. Mais qui ne voit que cela est impossible, non seulement dans les écoles primaires, mais aussi dans celles qui sont censées réunir l'élite de la jeunesse ? Une vie entière consacrée à cette tâche, des facultés extraordinaires, ne suffiraient pas pour s'assimiler la totalité des sciences humaines. Si l'on s'obstinait à poursuivre ce but, on se condamnerait à inculquer aux élèves une masse énorme de connaissances de toute sorte ; l'intérêt de l'enfant s'éparpillerait sur toute espèce de choses ; il se disperserait en essayant de se fixer sur tout : l'instruction perdrait en profondeur ce qu'elle gagnerait en étendue. Les jeunes gens qui auraient reçu une pareille instruction sauraient un peu de tout, mais leur esprit flotterait d'un objet à l'autre sans se fixer nulle part. S'intéressant à tout, ils n'auraient de supériorité en rien. Bref, la *dispersion de l'intérêt* offre autant de dangers que l'*exclusivisme de l'intérêt*.

Il suffit donc que l'intérêt de l'enfant se porte sur *beaucoup* d'objets, sur le plus grand nombre possible de matières. Voilà le sens où nous entendons le principe de la *multiplicité de l'intérêt*, inscrit en tête de ce chapitre.

Qu'on nous permette de nous arrêter à cette notion fondamentale de la pédagogie de Herbart.

Tout d'abord la *multiplicité* de l'intérêt suppose que l'instruction embrasse un grand nombre de branches. On a souvent appliqué mal à propos l'adage : *Non multa sed multum.* Il pourrait bien prêter à un malentendu. Car, même sans tomber dans l'exclusivisme outré, on pourrait soutenir avec quelque apparence de raison qu'il suffit, pour former la jeunesse, d'enseigner à l'enfant un nombre restreint de matières, à condition que celles-ci fussent l'objet d'une étude approfondie. Supposons qu'on s'applique avec persévérance à exécuter ce programme et que le succès couronne les efforts de l'éducateur. Qu'en résultera-t-il ? Le jeune homme ainsi élevé aura dans certaines branches des connaissances complètes : sur ces points sa curiosité sera satisfaite ; il ne rencontrera plus guère dans cette direction d'objets auxquels il puisse s'intéresser ; il n'y a plus lieu, en effet, de continuer à étudier des sciences que l'on connaît à fond. Quant aux branches de l'instruction qu'on aura forcément négligées ou passées sous silence, le jeune homme ne s'en préoccupera probablement jamais, car comment l'intérêt naîtrait-il pour des sciences ou des choses qu'on ne connaît pas, qui sont tout à fait en dehors de notre sphère et contre lesquelles on nourrit toute espèce de préjugés ? Qu'on ne s'étonne donc pas si un jeune homme qui a appris à fond peu de choses, ne songe plus guère à continuer à s'instruire. Arrivé à l'âge où son esprit en éveil devrait aborder avec une égale ardeur tous les problèmes qui se présentent à lui, il reste indifférent à tout ce qui ne concerne pas ses affaires ou sa situation personnelle. Est-ce là le but auquel doit aboutir l'éducation ?

Tous les jours on rencontre des jeunes gens qui analysent le plus finement du monde les beautés de la littérature ancienne, mais que les progrès de l'astronomie ou

de la mécanique laissent froids. On rencontre aussi de jeunes adeptes des sciences naturelles ou mathématiques qui haussent les épaules quand on leur parle d'Homère ou de Platon !

En présence de résultats si déplorables, il est bon de rappeler que le but de l'éducation intellectuelle est d'éveiller un intérêt *multiple*, en s'aidant d'une culture aussi étendue que le permettent les circonstances, l'intelligence de l'élève, sa position sociale et l'état des sciences.

L'intérêt ne doit pas seulement se porter sur beaucoup d'objets, mais il faut veiller à ce qu'il se concentre avec une égale intensité sur chacun. A ce prix seulement on obtiendra *l'équilibre* de l'intérêt. On ne peut exiger d'un jeune homme qu'il connaisse tout, mais il doit pouvoir concentrer son attention sur tout. Voilà la source d'une des plus grandes difficultés de l'instruction, car comment enseigner à la fois des chiffres, des faits, des langues, des sciences, de manière que le raisonnement ne nuise pas au sentiment, la mémoire à la réflexion? Comment faire pour développer à la fois la réflexion méthodique et le sentiment religieux, le goût du beau et le culte de la vertu ? Et pourtant aucune de ces aptitudes ne doit rester en souffrance, toutes doivent être cultivées avec un soin égal. A la rigueur, des lacunes qui subsisteraient dans l'enseignement seraient moins à craindre que des inégalités dans l'équilibre de l'intérêt, car on peut, à force de travail, combler les vides d'une instruction insuffisante. Mais lorsqu'on n'est plus même capable de comprendre ou d'estimer à leur juste valeur certaines branches de l'activité et de la science humaines, on est voué à une incurable faiblesse. Lorsque plusieurs rameaux d'un arbre sont morts, les branches restantes auront beau prospérer, l'arbre lui-même sera mutilé pour toujours. L'éducation est un art. Tout dépend de la virtuosité que déploie

l'artiste pour ne laisser en souffrance aucune partie de l'œuvre qu'il se propose d'accomplir. Comme le peintre, comme l'architecte, l'éducateur aspire à la perfection, tout en se gardant de dépasser les limites de sa sphère.

On dit généralement qu'il faut maintenir l'équilibre des facultés humaines : mémoire, réflexion, sentiment, volonté, etc. Il n'y aurait rien à redire à cela, si la notion traditionnelle des facultés de l'âme ne prêtait à de certaines erreurs. On est, en effet, trop souvent tenté de considérer ces facultés comme des organes spirituels ayant leur existence propre, tout comme les membres et les organes du corps. Le moindre défaut de cette conception un peu naïve serait de méconnaître le lien étroit qui unit les fonctions de l'âme avec les organes physiques correspondants.

C'est là pourtant un point essentiel à considérer ; car si l'on se souvenait toujours de ce fait, on ne croirait pas avoir tout dit en déclarant que tel enfant n'a pas de mémoire. On examinerait jusqu'à quel point sa constitution physique, son tempérament plus ou moins maladif, les défauts de son éducation première ont amené ce manque de mémoire. On chercherait et l'on trouverait quelquefois les moyens d'y remédier. On n'accuserait pas d'emblée tel enfant de « n'avoir pas de cœur », on découvrirait sans doute, par une observation attentive, les causes souvent mystérieuses qui ont empêché le sentiment de se développer chez lui à l'égal des autres aptitudes.

Mais la doctrine des facultés de l'âme offre un autre inconvénient bien plus grave, car au fond elle est incompatible avec l'idée même de l'éducation. En effet, si des facultés existent de toutes pièces dans l'âme de l'enfant, à quoi sert l'éducation? N'est-elle pas condamnée à l'impuissance là où ces facultés font défaut? Quel secours peut-on attendre de l'éducation si les facultés existantes sont défectueuses? Enfin ne serait-elle pas absolument

inutile à ceux qui sont abondamment pourvus de facultés? Que de maîtres, que de parents, que d'enfants, se découragent, renoncent à la lutte et se laissent aller à un fatalisme tantôt triste, tantôt souriant ! On a même déjà érigé ce préjugé en système et nié l'utilité de l'éducation. Dans ce cas, l'instruction n'aurait plus qu'un but utilitaire et professionnel, elle devrait renoncer à élever des hommes intelligents et bons, capables de vouloir et d'agir. Les jeunes gens se formeraient au hasard, deviendraient ce qu'ils pourraient, tandis que les maîtres et les parents se borneraient à les accompagner de leurs vœux. Mais qui est-ce qui aura jamais le courage de mettre en pratique de pareilles théories?

On voit donc que si l'on entend par les facultés de l'âme les organes tout faits de la pensée, de la volonté, etc., cette doctrine nous semble incompatible avec une saine pédagogie. Cependant nous ne voyons nul inconvénient à désigner par le terme de faculté les diverses aptitudes que possède l'âme humaine de recevoir des impressions du dehors et de réagir sur elles, soit par des réflexions, soit par des sentiments, soit par des actions. Or, toutes ces aptitudes procèdent de l'intérêt. Les efforts de l'éducation doivent donc tendre à créer chez l'enfant un intérêt à la fois multiple et bien équilibré.

Supposons qu'on ait réussi à enseigner beaucoup de choses à l'enfant, à entretenir chez lui un vif intérêt pour tous les phénomènes de la nature et pour toutes les manifestations du génie humain. Supposons qu'on ait évité à la fois l'exclusivisme et la dispersion de l'intérêt, et que l'esprit de l'enfant se soit développé harmonieusement dans toutes les directions.

Tout cela n'empêche pas qu'on ne puisse échouer au moment même de toucher au port. En effet, la masse des connaissances à acquérir, les efforts continuels à faire pour

aborder quelque nouveau sujet d'études, pourraient avoir pour résultat d'anéantir la personnalité de l'enfant, en noyant son moi dans la foule des notions accumulées dans son cerveau. Des hommes ainsi élevés savent tout, mais ils n'ont d'opinion personnelle sur rien. Ce seront tout au plus des dictionnaires vivants, mais non pas des caractères. Ils ressemblent à des miroirs qui réfléchissent fidèlement les objets, mais qu'on n'attende d'eux ni de la réflexion, ni des résolutions viriles.

Pour échapper à ce danger il suffit d'observer le mécanisme naturel par lequel l'esprit humain s'assimile les nations qui lui viennent du dehors.

Ce mécanisme consiste en deux opérations qui se succèdent à des intervalles plus ou moins longs. La première, c'est la *concentration*, par laquelle l'attention se fixe sur un objet, sur un fait ou sur une idée pour s'en rendre compte. La deuxième opération, qui est la *réflexion*, consiste à comparer la notion nouvellement acquise avec celles qu'on possède déjà, à les mettre d'accord entre elles. Tout dépend, dans l'enseignement, de l'art avec lequel le maître sait organiser la succession normale des concentrations et des réflexions.

Il faut qu'un certain temps s'écoule entre plusieurs concentrations et la réflexion qui en tire les conclusions. L'enfant fixe son regard sur un arbre; il énumère ses parties : le tronc, les branches, les rameaux, les feuilles, les fruits; il observe la forme de l'arbre, sa couleur, etc. Après cela vient la réflexion : il compare cet arbre aux autres qui lui sont connus, il compare entre elles les différentes parties de l'arbre, il se rend compte de ce qui les distingue ou les rapproche, il pense aux usages divers auxquels servent le bois, les fleurs, les fruits.

Pendant que l'enfant contemplait l'arbre, il sortait en quelque sorte de lui-même, il perdait conscience de son propre moi; s'oubliant lui-même il se plongeait dans l'ob-

jet qu'il observait. Si l'instruction devait se borner à faire succéder une concentration à l'autre, la personnalité de l'enfant s'amoindrirait, car il vivrait tout entier dans les choses du dehors.

Il est donc urgent que l'enfant cesse de temps à autre de se concentrer sur les choses et les faits extérieurs, qu'il réfléchisse sur ce qu'il a vu et entendu, qu'il aboutisse à une opinion personnelle sur tout ce qu'il voit : or il ne le peut que si on lui laisse le temps de comparer entre elles les notions acquises, de les coordonner ou de se rendre compte de leur diversité.

Les concentrations doivent précéder la réflexion. Il peut s'écouler parfois des années avant que celle-ci puisse aboutir à un résultat définitif. Par exemple, on peut se contenter longtemps de parler à l'enfant des hommes célèbres du passé, mais la réflexion philosophique sur les faits de l'histoire ne viendra que plus tard. D'abord Hérodote, puis Montesquieu. L'enfant doit être familiarisé avec les phénomènes de l'électricité, de la vapeur, de la lumière, longtemps avant de se rendre compte des lois de la physique, dont l'étude exige d'ailleurs une forte préparation mathématique. Jusque dans les moindres détails de l'enseignement il convient toujours d'observer les lois du mécanisme psychologique : toute étude doit se composer d'une succession ininterrompue de concentrations et de réflexions. L'enfant ne se sera assimilé l'alphabet que si, connaissant le son qui correspond à chaque lettre, il est capable par la réflexion d'indiquer ou de dessiner lui-même le signe qui exprime un son déterminé.

Quelquefois cependant on a tellement hâte de développer la réflexion, qu'on sacrifie les concentrations, ou qu'on intervertit l'ordre naturel en faisant précéder la concentration par la réflexion. Ceci arrive, par exemple, lorsqu'on commence l'enseignement de la géographie par des explications astronomiques, au lieu de partir de l'en-

droit qu'on habite; ou bien lorsqu'en mathématiques, on exige des raisonnements avant d'avoir inculqué à l'enfant les premiers éléments de calcul. Dans de pareilles conditions une instruction solide devient impraticable.

Ce que nous venons d'exposer rappelle un principe généralement admis par les pédagogues modernes, à savoir qu'il faut que le concret précède l'abstrait. Néanmoins il faut se tenir en garde, en matière pédagogique, contre ces règles purement philosophiqnes qui, si justes qu'elles soient en théorie, trouvent rarement une complète application dans la pratique.

Certes, l'enfant commence par observer les objets concrets avant de généraliser et d'aboutir à des notions abstraites ; mais l'instruction, même élémentaire, peut difficilement se passer d'abstractions. Il faut bien apprendre à parler, à lire, à compter. Or qu'y a-t-il de plus abstrait qu'un mot, un nombre, une règle? Il serait puéril de se priver du secours de ces abstractions qui nous rendent tant de services et qui après tout facilitent les premiers pas de l'enseignement. Mais qu'on se rassure! l'enfant n'en suit pas moins la marche normale, car pour lui un mot, un chiffre sont des choses concrètes. Dans les premiers commencements il n'y a aucun danger, il y a plutôt un grand profit à le laisser agir à sa guise et s'assimiler des abstractions qu'il prend pour des réalités, pourvu qu'on lui en fasse comprendre plus tard la signification.

Il s'agit maintenant d'examiner dans ses détails le mécanisme psychologique dont nous n'avons jusqu'ici décrit que la fonction la plus générale.

La notion de la *multiplicité de l'intérêt* suppose que le développement de l'enfant suit deux voies distinctes mais parallèles. D'un côté il doit apprendre beaucoup. De l'autre côté l'intérêt qu'il éprouve pour les hommes et pour les choses doit gagner en intensité, et laisser une

trace profonde dans sa vie. Le regard de l'enfant doit embrasser un vaste horizon; mais en même temps il doit s'intéresser vivement à tout ce qu'il voit et sait. De là une double tâche pour l'enseignement :

Il contribue au développement normal de la *multiplicité* de l'intérêt.

Il guide et excite l'*intérêt* lui-même.

Nous examinerons donc en premier lieu les lois auxquelles il faut se conformer pour que l'esprit s'assimile des notions aussi variées et aussi nombreuses que possible, lois qu'il faut suivre sous peine de violenter la nature.

Eu égard à la multiplicité de l'intérêt, l'enseignement observera les quatre étapes suivantes :

Netteté,
Association,
Système,
Méthode.

La netteté et l'association appartiennent à la sphère de la concentration. La systématisation et la méthode sont du domaine de la réflexion.

1° A l'origine l'œil de l'enfant ne voit qu'une masse confuse et vague; son oreille ne perçoit qu'un bruit incohérent. Le premier soin de l'éducation consiste à exercer son regard de manière à ce qu'il distingue nettement les formes des objets isolés, leurs couleurs, leurs dimensions, leurs mouvements. Son ouïe lui transmettra peu à peu des sons précis, diversement nuancés; il distinguera les notes basses des hautes, il connaîtra leur rythme, il comprendra les mots et s'appliquera à les répéter aussi fidèlement que possible. Par son toucher il se rendra exactement compte du degré de résistance des corps, de leur distance, etc. A cette première période de l'éducation,

il faut veiller à ce que chaque objet lui apparaisse parfaitement isolé des autres, dans toute sa *netteté*.

La netteté des notions isolées est la première condition de l'éducation intellectuelle. Chaque phénomène physique, chaque événement historique, chaque objet, chaque idée, tout en un mot doit être décrit ou montré de manière à ce que l'élève se représente clairement la chose dont on lui parle. Lorsqu'on a négligé cette précaution, tout le reste de l'instruction souffre : l'élève, n'ayant plus que des notions vagues, flottantes, raisonne à faux, et, ce qui est plus grave, s'intéresse de moins en moins à des choses qu'il n'a pas été habitué à fixer avec attention. Il se trouve dans le même cas que les myopes, lesquels, ne pouvant voir distinctement ni les objets ni les personnes qui les entourent, finissent par ne plus guère se préoccuper de leur forme extérieure et portent leur attention ailleurs.

2° En second lieu, les notions nouvelles rencontrent d'autres notions existant antérieurement dans l'esprit de l'enfant. Cette première rencontre, toute fortuite, n'est pas encore du domaine de la réflexion. La liaison qui s'établit d'abord dans l'esprit entre les représentations qui s'y accumulent, soit par l'expérience, soit pas l'instruction, est purement accidentelle. Nous l'appelons *l'association*. A ce moment le rôle principal échoit à l'imagination. Qui pourra jamais énumérer la série complète de ces associations de mots ou d'idées, tantôt étranges et grotesques, tantôt gracieuses et amusantes, tantôt ingénieuses et profondes, qui naissent et disparaissent dans ces jeunes cervelles! Les poètes en ont tiré un riche parti : ils ont souvent enchâssé de ces paroles enfantines naïvement profondes dans leurs vers. Les mères les répètent avec bonheur. Les graves professeurs sourient de ces jeux de la fantaisie tout en les redressant.

Du reste, ces associations qui résultent du choc des pensées ne sont pas le privilège de l'enfance. L'artiste

leur doit ses plus gracieuses inspirations, l'orateur ses métaphores éclatantes, le savant ses plus grandes découvertes.

3° Cependant l'instruction ne saurait se contenter de ce résultat : ces associations fortuites doivent céder le pas à une réflexion féconde qui range chaque notion nouvelle dans une des catégories de l'esprit et à la place qui lui convient dans l'ensemble de nos connaissances. A cette condition seulement, l'intelligence peut apprendre beaucoup de choses sans les embrouiller ou les confondre. Il faut que chaque fait, chaque objet, chaque idée trouve sa place naturelle dans l'universalité des connaissances humaines. Prenons pour exemple le récit de la mort de Cicéron : l'élève doit ranger immédiatement chacun des éléments caractéristiques de cet événement dans une classe déterminée d'idées ou de faits. Le nom de Cicéron ramène l'esprit dans l'antiquité, dans le monde romain, à une certaine période de l'histoire romaine, etc. Quant à la mort de ce grand homme, elle éveille un sentiment de réprobation. Ce jugement moral rentre dans la série des idées morales propres à l'élève. Le seul nom de Cicéron nous rappelle l'orateur : nous le classons donc tout naturellement dans la série de ceux qui se sont illustrés par la parole. Enfin, Cicéron occupe une place marquante parmi les philosophes anciens, etc. Ce même travail de classification, ou plutôt de *systématisation*, doit s'accomplir pour chaque objet nouveau : les notions dont il se compose doivent rejoindre immédiatement la série des notions congénères.

On néglige trop souvent de s'assurer si cette opération si indispensable s'est réellement accomplie. Que de fois le maître ne s'aperçoit-il pas avec étonnement que l'enfant n'a aucune notion du temps et qu'il croit que des faits des temps les plus reculés sont des événements d'hier! C'est l'erreur des peintres qui représentaient les femmes de

l'Ancien Testament affublées à la mode du XVI[e] siècle, où celle des petits enfants qui, n'ayant aucune idée des distances, demandent la lune!

Peu à peu, la réflexion élabore un *système* des connaissances acquises, qu'on perfectionne et qu'on complète au fur et à mesure qu'on avance dans les études. Autrement ces notions hétérogènes, accumulées au hasard dans la mémoire, resteraient dans un désordre inextricable. C'est en classant les idées qu'on évite leur dispersion et qu'on peut les avoir présentes à l'esprit chaque fois qu'on en a besoin. A défaut d'un pareil classement, l'homme serait incapable de tirer parti de tout ce qu'il a appris avec tant de peine; il se perdrait dans le dédale de ses idées. Il faudrait plaindre ceux chez lesquels on aurait négligé de développer la faculté de systématisation. Ils resteraient des enfants leur vie durant. Eussent-ils de la mémoire, de l'imagination, de la bonne volonté, ils n'utiliseraient jamais ce qu'ils seraient censés savoir. Ils apprendraient en vain, et leurs études ne leur rendraient aucun service.

4° Mais ce n'est pas tout. Une quatrième condition est nécessaire pour faciliter à l'homme cette multiplicité de l'intérêt sans laquelle il restera un être borné. C'est la *méthode*. A quoi sert-il de faire une ample moisson de connaissances bien classées, bien étiquetées, si l'on ne sait pas en faire une application féconde dans la vie? Supposons un botaniste capable d'énumérer sans broncher les variétés des plantes et leurs caractères distinctifs. A quoi lui servira son érudition s'il ne sait analyser et classer rapidement telle plante qu'on lui présente et surtout indiquer les services qu'elle peut rendre, le profit qu'on peut en tirer, etc.? Il ne suffit pas d'avoir appris une science, il faut l'appliquer, en tirer parti, en déduire toutes les conséquences, et au besoin la compléter. Or une éducation qui ne saurait amener l'enfant à ce résultat formera des érudits, mais non pas des hommes utiles. Un élève chez

lequel on aurait négligé de cultiver la réflexion méthodique saurait peut-être décrire tous les outils du charpentier, mais il ne lui viendrait pas à l'idée de se rendre compte de leur maniement. Il connaîtrait les faits de l'histoire, mais il serait incapable d'en tirer des conclusions, et encore moins de faire sur les événements passés des réflexions originales. Il saurait développer les théorèmes de la géométrie, mais il serait fort embarrassé le jour où il faudrait mesurer une surface ou une hauteur. Il saurait les règles de la grammaire et la signification des mots d'une langue, mais il serait incapable de faire de sa science un usage raisonné et judicieux.

Pour tout cela il faut de la méthode. Sans elle, la science reste stationnaire et demeure stérile.

Jusqu'ici nous avons vu les conditions exigées pour aboutir à la *multiplicité* de l'intérêt. Il nous reste maintenant à examiner *l'intérêt* en lui-même, c'est-à-dire l'aptitude que nous avons de nous instruire.

L'intérêt pour les choses et pour les hommes procède de la curiosité, c'est-à-dire d'un instinct inné à l'homme, et qu'il s'agit de redresser, de cultiver, et de mettre au service de l'instruction. Mais le domaine de l'intérêt comprend infiniment plus de choses que celui de l'instruction. En effet l'intérêt subsiste même quand celle-ci a accompli sa tâche. Le jeune homme, fût-il parfaitement instruit, continue à éprouver de l'intérêt pour tout ce qui l'entoure; seulement au lieu de connaître il veut voir, puis il veut jouir, posséder, agir.

Une étude approfondie de cette disposition psychique est donc nécessaire non seulement au point de vue de la théorie de l'instruction, mais aussi au point de vue de l'éducation morale. L'intérêt ne se prête à l'instruction que

tant qu'il se meut dans le cercle des idées et des sentiments. Du moment qu'il devient désir et passion, le rôle de l'instruction est terminé; c'est alors à la direction morale à intervenir.

En général l'intérêt traverse quatre phrases distinctes :

L'attention,
L'attente,
Le désir,
L'action.

1° Tout d'abord, quand la curiosité est éveillée, l'intérêt se manifeste sous la forme de *l'attention*. Le moi de l'enfant refoule et oublie pour un moment ses anciennes notions pour se consacrer exclusivement à l'étude de l'objet nouveau qui lui est présenté.

Il faut distinguer entre l'attention *directe* et l'attention *indirecte*. Cette dernière ne s'intéresse à un objet que pour un motif étranger à cet objet. Elle existe chez ceux qui apprennent une science non parce qu'elle les intéresse, mais à cause des avantages qu'ils pourront en retirer ou des inconvénients qu'ils éviteront grâce à cette étude.

L'attention directe, qui s'intéresse aux objets eux-mêmes, sans préoccupations étrangères, est infiniment supérieure à la précédente au point de vue de l'éducation. Car il vaut mieux amener l'enfant à s'intéresser vivement aux sciences qu'il étudie, aux faits qu'on lui explique, aux phénomènes qu'il observe, que de stimuler son zèle par la perspective de profits ou de récompenses de toutes sortes. Souvent le maître désespère d'éveiller l'attention directe, sans laquelle il n'y a au fond ni sentiment sincère, ni élan moral, ni progrès scientifique. Alors il se résigne à faire appel à l'attention indirecte en ayant recours soit à la peur des châtiments ou de quelque échec, soit à tel autre moyen dont il dispose. Dans ces cas, il vaudrait mieux que

le professeur commençât à rentrer en lui-même, qu'il se demandât s'il a enseigné de manière à intéresser l'élève, ou s'il ne l'a pas plutôt ennuyé. Le plus souvent, par des efforts intelligents, par un emploi judicieux de ses talents, un maître qui a la noble ambition d'être autre chose qu'un pédant réussit à intéresser l'enfant à l'objet de son enseignement, sans avoir recours à des mobiles étrangers. On vante les mille moyens par lesquels on cherche à encourager le travail des enfants : bonnes notes, amusements, distribution de croix d'honneur, de livres et même d'argent, etc. Nous concédons volontiers qu'on réussit quelquefois à atteindre le but, mais nous voudrions qu'on ne se servît de ces moyens qu'après que tous les autres auront été reconnus inefficaces pour vaincre l'indifférence des enfants. Loin d'ériger cette méthode en système, il faudrait ne s'y résigner qu'à contre-cœur; le maître ne devrait se décider qu'à la dernière extrémité à stimuler l'attention par des motifs intéressés.

Cependant nous sommes loin de prétendre que l'attention indirecte puisse être bannie entièrement de l'instruction. Il y a en effet une foule de cas où l'on se résigne à étudier des sciences peu intéressantes et arides, parce que, grâce à elles, on peut aborder d'autres études plus intéressantes Chose curieuse ! les premiers commencements de l'instruction sont généralement durs : mais il faut bien apprendre les quatre opérations du calcul, la table de multiplication, etc., pour aborder la solution des problèmes intéressants. Il faut bien apprendre l'alphabet pour lire de belles histoires !

Mais il y a loin de là jusqu'aux mobiles qui trop souvent excitent l'attention de l'élève. Il est vrai que la perspective du gain, l'espoir d'avoir accès à telle carrière, la soif des richesses, l'ambition et la vanité stimulent quelquefois le zèle des jeunes gens, au point qu'ils abordent avec une ardeur et une persévérance admirables les

sciences les plus ardues. Quant à nous, nous sommes plutôt disposés à plaindre qu'à admirer cette catégorie d'élèves. Il est bien rare qu'ils se passionnent pour les sciences qu'ils ont étudiées avec tant de persévérance. Généralement, une fois qu'ils ont acquis le grade ou la position enviée, ils s'empressent d'oublier tout ce qu'ils ont appris avec tant de peine : latin, grec, ou hautes mathématiques, pour s'en tenir à ce dont ils ont strictement besoin. Ordinairement ils se vengent plus tard des heures d'ennui qu'ils ont subies, en dénigrant ces mêmes sciences auxquelles ils doivent leurs succès. Que n'a-t-on pas dit sur le misérable échec qui attend souvent dans la vie les lauréats couronnés, les forts en thème ! Leur insuccès s'explique tout naturellement, car lorsque l'attention indirecte a été érigée en système, lorsque l'ambition, la vanité, l'égoïsme ont été utilisés comme les seuls stimulants de la jeunesse, qu'arrive-t-il? Une fois le but atteint, le feu sacré s'éteint, le culte désintéressé de la science leur semble ridicule ; les instincts grossiers, longtemps refoulés, l'emportent.

Tout système d'éducation devrait donc tendre à éveiller chez les grands et chez les petits l'attention directe, qui trouve dans les objets mêmes qu'elle étudie une source intarissable de plaisir. Toutes les préoccupations personnelles cèdent à l'attrait qu'offre l'étude de quelque sujet nouveau. Un élève ainsi dirigé éprouve un immense plaisir à agrandir tous les jours son domaine spirituel. Il dévorera des livres pour connaître l'histoire du passé, il parcourra la campagne dans tous les sens pour enrichir son herbier; il s'acharnera des heures entières sur un problème d'algèbre. Parlez-lui de la perspective de gagner une récompense à la fin de l'année pour prix de ses efforts : il se sentira offensé, ou du moins il haussera les épaules, car à quoi bon récompenser des efforts qui ne lui coûtaient rien et qui ne lui causaient que du plaisir?

Un pareil élève, lorsqu'il aura atteint l'âge mûr, continuera de s'intéresser à toutes les branches du savoir humain; il suivra avec attention les progrès accomplis, et ne négligera rien pour y contribuer dans la mesure de ses forces. Soyez sûr que c'est chez le petit nombre d'élèves capables d'une attention directe que se recrutent les savants, les inventeurs, les artistes, les poètes, les hommes utiles.

En second lieu, il faut distinguer entre l'attention *volontaire* et l'attention *spontanée.*

La première consiste dans un effort de volonté. Elle se manifeste surtout dans les exercices de la mémoire grâce auxquels on s'assimile par des procédés voulus et artificiels un nombre infini de notions nouvelles. Une bonne constitution physique est indispensable à ceux qui veulent développer fortement leur mémoire. On a si souvent et si judicieusement étudié les conditions du fonctionnement normal de cette faculté, qu'on nous dispensera de nous étendre sur ce sujet, d'autant plus que nous n'aurions guère à en dire des choses bien neuves. Pourtant nous insisterons sur le principe que la mémoire doit être développée par des exercices fréquents; l'élève doit apprendre beaucoup par cœur. Cela est nécessaire, surtout lorsqu'on aborde l'étude des premiers éléments d'une science. Un premier enseignement, s'il doit porter des fruits, ne peut pas être exclusivement amusant. Toute étude nouvelle exige précisément au début un effort considérable de la mémoire. Il faut apprendre par cœur des mots, des formes grammaticales, des termes techniques, des noms propres, etc. Rien ne peut dispenser de ce travail préliminaire. Ce n'est que plus tard que l'élève s'intéressera plus vivement à ce qu'on lui enseigne, et cela en raison même des efforts qu'il aura dû faire pour s'assimiler les premiers éléments.

Il faut de plus observer soigneusement le mécanisme de la mémoire et faciliter autant que possible le travail de la mémorisation. On y parviendra en faisant apprendre par cœur aux enfants des séries de mots, ou de choses, ou de faits, préparées avec le plus grand soin. Comme la difficulté consiste à retenir *beaucoup* de choses, nous profitons de cette occasion pour appliquer dans cette circonstance les règles de la multiplicité de l'intérêt exposées plus haut : chacun des éléments dont se compose la série doit correspondre à une notion parfaitement *nette* et claire; puis il faut grouper, c'est-à-dire *associer* ces notions de la manière la plus variée et la plus pittoresque. Il faut ensuite les constituer en série conformément à la nature même des choses, c'est-à-dire à leur combinaison logique ou *systématique*. Enfin il faut récapituler le tout avec *méthode* pour bien s'assurer que l'enfant possède la série complète, sans erreur ni lacune.

Du reste, il ne faut pas oublier qu'il est inutile que la mémoire retienne à perpétuité tout ce qu'elle s'est assimilé. Beaucoup de choses qu'on apprend par cœur n'ont qu'une valeur transitoire. Il n'y a aucun inconvénient à ce que l'enfant oublie plus tard une partie de ce qu'il savait par cœur : par exemple, des chapitres d'auteurs latins, des poésies françaises, des chansons, etc.

Passons maintenant à l'attention *spontanée* qui est, au point de vue de l'éducation, infiniment plus importante que celle que nous venons de décrire.

L'attention spontanée ou involontaire peut être réveillée de deux manières différentes : lorsqu'elle naît d'une forte impresssion des sens, elle se nomme l'attention *primitive*. Lorsqu'elle résulte de la rencontre d'une impression du dehors avec les idées et les sentiments du dedans, elle se nomme l'attention *par aperception*.

L'attention primitive est éveillée par un cri, une vive lumière, une couleur éclatante, un événement formidable.

C'est la seule dont les petits enfants soient capables. Cependant, en thèse générale, il ne faut pas abuser de ce moyen, et surtout il convient de se garder d'émousser la sensibilité des enfants par des impressions trop violentes et trop peu nuancées.

L'attention par aperception naît spontanément lorsqu'une notion venue du dehors rencontre dans l'esprit d'autres notions congénères mais fausses ou fragmentaires susceptibles d'être rectifiées ou complétées par la nouvelle venue, ou réciproquement lorsque la notion qui sollicite l'attention est erronée et jette le trouble dans les idées reçues. Dans les deux cas l'attention naît du contraste entre le nouveau et l'ancien, contraste qui ne peut manquer de frapper l'esprit, d'exciter en lui quelque curiosité.

Un enfant n'a vu que des cygnes blancs; la première fois qu'il entend dire qu'il y a des cygnes noirs, son attention sera vivement excitée, non pas tant à cause de la couleur noire de ses plumes, qui n'a rien d'extraordinaire en soi, mais à cause du contraste entre la notion nouvelle d'un cygne noir et l'ancienne croyance d'après laquelle la blancheur lui semblait le signe caractéristique des cygnes. L'instruction consiste à éveiller et à entretenir sans relâche ce genre d'attention chez l'enfant : que de peines jusqu'à ce que celui-ci finisse par être choqué par une faute d'orthographe, par une fausse note, par un calcul défectueux! Que d'artifices, que d'habileté ne déploie pas le maître pour tenir en haleine la curiosité de l'enfant, en se ménageant toujours la ressource de compléter une étude commencée, de continuer un récit interrompu, de faire accepter ou même désirer une nouvelle branche d'études, uniquement parce qu'elle comble certaines lacunes et répond à certaines questions!

En général, l'attention par aperception suppose un perpétuel mouvement d'action et de réaction entre le moi et

les choses du dehors. Un homme intelligent et instruit est frappé de mille choses qui laissent indifférents les sots ou les ignorants. Chacun a une ou plusieurs spécialités dans les limites desquelles l'attention est sans cesse tenue en éveil. Le botaniste découvre à droite et à gauche du sentier où il marche mille plantes que tout autre n'apercevrait même pas. Le grammairien découvre dans un livre un nombre incommensurable de coquilles, de fautes de ponctuation, de phrases défectueuses qu'un lecteur ordinaire ne remarquera jamais. Le jeune garçon est doué lui aussi de cette attention : il aperçoit autour de lui mille choses qui l'intéressent et dont un adulte n'aurait jamais pensé qu'on sût s'en amuser.

La tâche de l'éducateur consiste à entretenir chez l'enfant l'attention par aperception à l'égard de tout ce qu'il doit apprendre. Or comme ce genre de curiosité ne naît que là où l'on a eu soin d'amasser un certain nombre de notions préliminaires, il faut avant tout préparer le terrain par l'enseignement élémentaire. Les leçons de choses excitent l'intérêt pour les sciences et les différentes branches de l'industrie. Des récits historiques veulent être complétés par des notions géographiques. Celles-ci nécessitent le secours de l'astronomie, et ainsi de suite. En général, une étude en amène une autre, et ce rapport de dépendance qui existe entre elles soutient et stimule l'attention. De cette manière, l'intérêt, loin d'être rassasié par l'instruction, ne fait que grandir. C'est ainsi que naît cette universelle curiosité qui, mieux que les excitations de la vanité ou la crainte des châtiments, contribue au développement normal de la jeunesse.

2° Mais l'attention une fois éveillée, il peut se présenter deux cas : ou bien l'esprit se déclare satisfait des explications du maître et se laisse diriger vers un nouvel objet; ou bien l'enfant ne se contente pas de l'éclaircissement

reçu, et s'obstine au contraire à vouloir constater par lui-même la réalité des choses et des faits dont on lui a parlé. L'intérêt passe alors de l'attention à l'*attente*. Cet état d'esprit est bien caractéristique et peut devenir une gêne pour l'instruction. Et pourtant l'attente impatiente est un phénomène bien naturel ; car l'enfant n'aime guère à se cantonner dans le domaine de l'idée. Il veut voir et toucher les choses dont on lui parle. Si elles lui plaisent, il aime à s'y arrêter, et il lui répugne d'autant plus de s'en détacher pour passer à un autre genre d'études.

Au premier abord il semble qu'il n'y ait qu'à se réjouir de cette tendance, et qu'il faille même l'encourager. Mais en y réfléchissant on s'aperçoit que cette impatience n'est pas toujours favorable à l'extension de l'instruction. Car si l'on cédait à cette tendance, non seulement on perdrait beaucoup de temps à tout montrer, à tout expérimenter, mais aussi il arriverait vite un moment où l'enfant se fatiguerait, et où l'excès même de son impatience se tournerait en lassitude. Quelquefois aussi l'emportement de l'attente peut devenir une ardeur passionnée qui entraîne l'enfant dans une voie où l'instruction proprement dite sera impossible; car celle-ci a besoin pour réussir de calme; elle aura presque toujours le dessous s'il lui faut lutter contre une trop vive impatience.

Pourtant l'on ne saurait ni condamner ni réprimer entièrement l'attente qui n'est après tout que l'attention portée à son point culminant. L'art de l'éducation consiste précisément à donner à l'attente une satisfaction partielle qui, loin de favoriser une impatience exagérée, amène doucement l'esprit de l'enfant vers un autre ordre d'idées. Un pédagogue habile s'appliquera à transformer l'attente en attention.

Supposons, par exemple, que l'enseignement des éléments de la physique ait excité chez l'enfant non seulement une attention soutenue, mais aussi une vive impa-

tience, et qu'il brûle du désir de voir à l'œuvre toutes les applications de la vapeur, de visiter des machines, des chaudières, des bateaux à vapeur, des pompes, des ateliers de construction, etc. Il est clair que l'éducateur, ne disposant que d'un temps limité pour l'enseignement de la physique, ne peut guère songer à mener l'enfant partout; il ne peut guère non plus lui tout expliquer, puisque l'élève ne possède pas encore les connaissances mathématiques et autres qu'il faudrait pour cela. Mais rien n'empêche de lui faire visiter un appareil mécanique, et de prendre occasion de quelque incident ou de quelque détail secondaire de la machine pour passer doucement, sans brusquer l'enfant, à une autre application de la chaleur, ou à une autre branche de la physique.

3° On peut s'estimer heureux lorsque l'intérêt de l'enfant se manifeste sous la forme d'une attente impatiente, un peu incommode, il est vrai, mais qu'après tout on peut utiliser pour les besoins de l'instruction. Mais que faire lorsque l'intérêt devient un *désir?* Que faire lorsque l'enfant aspire à quelque chose de plus qu'à s'instruire, et qu'il veut jouir, posséder, dominer? On a dit bien du mal de ces désirs, qui se manifestent souvent sous forme de passions violentes. Il n'est que trop vrai que l'explosion du désir ne favorise guère les tranquilles études. Mais on peut affirmer que l'instruction, impuissante lorsqu'il faut entrer en lutte avec les passions, peut en retarder longtemps l'explosion, en maintenant l'intérêt de l'élève dans la sphère des hautes et pures jouissances que procurent la science de la nature et l'étude de l'humanité.

Pourtant il serait puéril de méconnaître le rôle important et souvent bienfaisant que les désirs jouent dans la vie. Un homme sans désirs et sans passions ne serait guère exposé au vice, cela n'est pas douteux; mais serait-il capable d'enthousiasme pour le bien? Quoi qu'il en soit, ici s'arrête le rôle de l'instruction. Elle cède le pas à l'édu-

cation morale dont nous traiterons dans les derniers chapitres de cet ouvrage.

4° L'homme qui se livre à ses désirs ressent naturellement une prédilection pour l'un des objets de ses aspirations. Il voudrait posséder ou réaliser cet objet. Il est donc naturellement porté à agir pour atteindre son but. L'*action* qui succède au désir marque le point culminant et le terme de l'intérêt. A cette période l'instruction doit avoir accompli sa tâche, et l'éducation morale doit diriger les penchants et la volonté du jeune homme de manière à ce qu'il aboutisse à de fortes résolutions, à des actions réfléchies et vertueuses. Chez l'enfant, dans la période de l'instruction, on se contentera d'*essais* de toutes sortes, de petits travaux manuels et de devoirs écrits. Mais plus tard les actes auront une portée plus générale et le jeune homme deviendra capable de contribuer activement au bien public.

CHAPITRE IV

LE PROGRAMME DE L'INSTRUCTION

> Il y a dans les hautes montagnes des maisons de refuge situées de distance en distance pour abriter les voyageurs pendant les tempêtes de neige : peupler son cœur de goûts purs et élevés, c'est se bâtir à soi-même des maisons de refuge.
>
> E. Legouvé.

Maintenant que nous avons examiné les aptitudes qui facilitent l'instruction et que celle-ci doit développer, il nous faut passer aux choses qu'il convient d'enseigner à l'enfant, et étudier de quelle manière celui-ci se les assimilera le mieux.

La première instruction que reçoit l'enfant procède de deux sources : *l'expérience des sens* et les *relations sociales*. Le regard de l'enfant se fixe tour à tour sur les objets qui l'entourent. La lumière du soleil lui montre mille choses qui l'intéressent et le fascinent. La verdure du jardin repose ses yeux ; une fleur aux couleurs éclatantes, un insecte qui passe, un oiseau qui sautille dans la cage, excitent son attention. Les chansons de sa mère, le gazouillement du serin, le tic-tac de la pendule ne passent pas inaperçus ; peu à peu l'enfant compare, saisit les différences entre les sons et les couleurs, il se rend compte

des distances : il s'instruit en un mot. Puis il saisit le sens des paroles qu'on lui adresse; il acquiert mille notions nouvelles. Toutes les impressions du dehors ont pour l'enfant une fraîcheur, une netteté dont les adultes ne se doutent guère. Peu à peu il observe les plantes, les animaux, il se rend compte des outils, de leur utilité, il accable son entourage de questions, il essaye ses forces, il étend sans cesse son horizon.

D'autre part, l'enfant s'instruit par les rapports avec les hommes, avec ses parents, avec ses frères et sœurs, avec ses voisins et ses camarades. Il distingue entre ceux qui lui montrent plus ou moins d'amitié, il compatit avec les malheureux, rit avec ceux qui sont joyeux, éprouve de l'amour, de l'antipathie, de la pitié. Il acquiert peu à peu une certaine science de l'homme, basée sur les sympathies et les antipathies plus ou moins vives qu'il ressent.

L'instruction doit se fonder avant tout sur l'intérêt que l'enfant éprouve pour les objets qui l'entourent, cet intérêt le poussant à agrandir le champ de la connaissance; d'autre part sur la sympathie qui, chez les enfants, naît naturellement pour l'homme, et par laquelle ils s'intéressent aux sentiments, aux souffrances, aux actions humaines.

Développer l'*intérêt intellectuel* et l'*intérêt sentimental*, voilà le programme général de l'instruction.

En ce qui concerne l'éducation intellectuelle ou scientifique, on pourrait être tenté d'adopter la règle proposée par les positivistes qui est de conformer tout simplement la marche de l'enseignement à la classification des sciences imaginée soit par A. Comte, soit par M. Herbert Spencer. Mais ici encore nous constatons que la pédagogie ne saurait se servir de déductions purement philosophiques qu'en les transformant conformément aux exigences de la pratique et aux conditions d'un développement normal de la jeunesse. S'il fallait aborder l'une après l'autre les

sciences en suivant les lois de leur enchaînement, il est évident qu'on ne pourrait jamais tout enseigner, vu leur immense développement. Une vie entière consacrée à l'étude ne suffirait pas pour tout connaître. D'ailleurs, beaucoup de ces sciences ne concourent nullement à l'éducation. La question de savoir s'il faut les étudier ou non n'est donc pas de notre domaine; sa solution dépend d'autres considérations que des préoccupations de l'éducateur. Pour nous, il ne s'agit pas d'enseigner les sciences dans toute leur étendue, mais d'éveiller et d'entretenir un vif *intérêt pour les sciences*. Pour organiser l'enseignement intellectuel ou scientifique, nous ne prendrons donc pas pour principe directeur la classification des sciences, mais les faces diverses de l'intérêt scientifique qu'il s'agit d'éveiller. Car il est clair que, si cet intérêt universel est entretenu et si on sait le préserver à la fois de l'exclusivisme et de la dispersion, l'enfant devenu homme cherchera par lui-même à s'assimiler la plus grande part possible des connaissances humaines.

Or l'esprit de l'homme est ainsi fait qu'il cherche à se rendre compte de l'universalité des choses selon trois modes différents, et qu'il mène de front les trois genres d'investigation qui suivent :

En premier lieu, l'enfant d'abord, l'homme ensuite, observe tous les objets isolés ce qui l'entourent. L'instruction doit élargir, compléter cette observation naturelle, soit par des leçons de choses, soit par des récits ou des descriptions, en ne négligeant aucun des domaines qu'il s'agit d'aborder. C'est l'*intérêt empirique*.

En second lieu, l'homme réfléchit sur les rapports logiques entre les faits, sur les lois de causalité et de finalité qu'on retrouve en eux : c'est l'*intérêt spéculatif*.

En troisième lieu, l'homme aperçoit entre les choses d'autres liaisons que les lois qui leur sont inhérentes. Ce sont leurs proportions et leurs rapports en tant qu'ils

plaisent ou qu'ils déplaisent, qu'ils doivent ou ne doivent pas être. Ces rapports sont également nécessaires, bien qu'ils ne s'imposent pas. C'est là l'*intérêt esthétique*, le *goût*.

Voilà pour l'*intérêt intellectuel*. Mais en même temps l'instruction doit développer l'*intérêt sentimental* selon ses trois modes principaux.

D'abord l'instruction cultivera la *sympathie pour les hommes*, pour les grands et les petits, pour les héros antiques et pour les contemporains, etc.

En second lieu, il s'agit de développer la *sympathie pour la société*, et particulièrement pour la patrie.

Et enfin, l'instruction ne perdra pas de vue la sympathie pour les destinées générales de l'humanité. Ce sentiment naît de l'inquiétude qu'on ressent en face des troubles profonds qui caractérisent la vie des individus et la marche de l'humanité. Il n'est autre que l'*intérêt religieux*.

Chacune des six classes de l'intérêt doit être cultivée avec un soin égal. Toutes doivent être menées de front autant que possible. En général l'instruction, en tant qu'elle développe la sympathie, a une portée égale à celle qui se propose d'enseigner les sciences. Il est vrai que chacune de ces classes ne peut pas être l'objet de leçons spéciales. On se représente difficilement un professeur donnant une leçon de goût ou de sympathie pour les hommes. D'autre part il trouvera quelquefois l'occasion de toucher aux six classes de l'intérêt dans une seule et même leçon. Il n'est pas nécessaire que l'élève se rende compte du genre d'intérêt qu'on se propose d'éveiller en lui. Mais il faut que le professeur ait conscience de la portée de son enseignement et de l'impression qu'il se propose de laisser dans l'esprit ou dans le cœur de l'enfant. Il est bon que le maître sache observer son élève, pour se rendre compte des lacunes qu'il faut combler et

du genre d'intérêt qu'il convient de ne pas laisser s'éteindre. Il doit veiller à ce que le vif intérêt pour les objets de la nature ou pour les matières de l'enseignement n'empêche pas l'enfant d'avoir un goût éclairé, des sentiments chaleureux et de s'élever par la religion au-dessus du pessimisme et du découragement systématique.

Nous reviendrons plus loin sur la manière dont il faut organiser cet enseignement. Pour le moment il suffira de poser en principe que les trois classes de l'intérêt intellectuel sont entretenues surtout par l'enseignement des sciences, parmi lesquelles nous citerons : la grammaire, les mathématiques, les sciences naturelles, la physique et la chimie, la philosophie et l'esthétique (ces dernières, dans la mesure du possible), etc.

Quant aux trois classes de l'intérêt sentimental, elles comprennent ce qu'on est convenu d'appeler les études classiques, ou les « humanités », et ce que nous voudrions désigner par le terme plus général d'enseignement historique : en effet, les sentiments « humains » se développent surtout par la connaissance des anciens, par l'étude de leur littérature, de leur poésie, de leur philosophie, de leur politique, de leurs œuvres d'art, etc.

Beaucoup de matières du programme tiennent à la fois de la science et du sentiment : par exemple, l'histoire et la géographie, la philosophie et le droit.

Nous verrons plus loin comment l'instruction réalisera ce vaste programme que nous venons seulement d'esquisser.

CHAPITRE V

LA MATIÈRE DE L'INSTRUCTION[1]

> **A chaque instant, l'instruction a une influence morale qui est au plus haut point éducative, qui, éclairant l'esprit, règle aussi l'âme.**
>
> MICHELET.

La matière de l'instruction, ce sont les *choses*, *les formes* et les *signes*.

L'enseignement des choses se confond à l'origine avec l'enseignement par l'aspect, institué par Pestalozzi. Mais il s'adresse à tous les sens, et particulièrement à l'œil, à l'oreille et au toucher. Il est inutile d'insister ici sur l'utilité des leçons des choses : non seulement les pédagogues modernes, mais même les mères en comprennent l'importance et y consacrent tous leurs soins. Mais nous insisterons dès maintenant sur la nécessité de faire l'éducation de l'oreille en même temps que celle de l'œil.

L'ouïe se perfectionne par des exercices de chant et de prononciation. C'est avec raison qu'on a insisté tout récemment sur la nécessité de cultiver l'art de la lecture et de

1. Quelques-unes des idées exposées dans ce chapitre nous ont été inspirées par la lecture d'un remarquable travail de R.-F. Eberhardt dans les *Pædagogische Studien* de Rein, 4e fascicule.

la récitation. Il faut espérer que les conseils donnés seront suivis parmi nous. En outre il est bon d'encourager l'art du chant, qui aurait le double effet de former l'ouïe de l'enfant et de développer en lui le goût du beau.

Plus tard les leçons de choses doivent être remplacées par les sciences naturelles, la physique, la chimie, etc. Nous reviendrons un peu plus bas sur cette importante question de l'enseignement scientifique.

En second lieu, la matière de l'enseignement se compose de *formes*, c'est-à-dire *d'abstractions*. Telles sont par exemple les définitions, les règles de grammaire, les formules algébriques, les lois de la morale, etc. Il faut absolument que l'élève ne confonde jamais les formes avec les choses elles-mêmes, ou plutôt qu'il ne prenne pas ces formules pour des choses, mais qu'il se rende toujours compte de leur caractère idéal. On aura soin, en effet, de partir toujours du concret pour aboutir à l'abstrait; l'élève commencera par analyser les objets, puis il formulera leurs attributs, leurs conditions d'existence. Aller du particulier au général, de l'individuel à l'universel, voilà le vrai moyen de ne jamais perdre de vue le caractère rationnel des règles et des formules qu'il énonce. Ceci exige des efforts continuels et une attention soutenue de la part du maître, car l'enfant est toujours tenté de prendre les abstractions pour des réalités, et sur ce chapitre nous connaissons bon nombre d'hommes qui restent enfants. Platon croyait bien à l'existence réelle des types idéaux des choses, tels que notre esprit les conçoit. Les Romains divinisaient les notions les plus abstraites, telles que la guerre, la richesse, la discorde. Nous avons déjà combattu plus haut la doctrine des facultés de l'âme, qui est née uniquement de ce qu'on a confondu des abstractions, c'est-à-dire des distinctions purement idéales, avec la réalité. Quoi d'étonnant si l'enfant a de la peine à prendre les formules et les formes pour ce qu'elles sont?

La géométrie nous fournit l'exemple le plus frappant des difficultés auxquelles se heurte l'enseignement. Tout le monde sait combien d'explications sont nécessaires avant que l'élève comprenne le caractère rationnel des figures géométriques. Pendant longtemps l'élève croit que certaines figures types ont une existence bien réelle, tout comme il croira à l'existence objective des lignes qui désignent les longitudes ou les latitudes sur la carte géographique. Pour lui faire comprendre peu à peu le caractère conventionnel des figures géométriques, il faut dessiner celles-ci avec le plus grand soin, avec une rigoureuse exactitude; peu à peu l'enfant comprendra que les formules qu'on lui enseigne n'ont aucune existence propre, qu'elles naissent et disparaissent avec les choses auxquelles elles s'appliquent. Cette même observation concerne toutes les règles, y compris les lois morales. Car de même qu'une règle de grammaire, qui ne s'applique qu'à une langue déterminée, disparaîtrait dans le cas où cette langue ne serait plus ni parlée, ni connue, de même la loi morale la plus pure serait annulée de fait là où il n'existerait plus ni un législateur suprême ni un être responsable. Or si pour les adultes il est souvent difficile de se représenter le caractère idéal de ces formules pourtant si nécessaires et si profondément justes, combien plus un pareil effort ne paraîtra-t-il pas difficile à des enfants qui aiment tant à personnifier les objets et à se représenter leurs rapports nécessaires comme des réalités objectives!

En dernier lieu, le professeur a pour tâche d'enseigner des *signes*, c'est-à-dire avant tout les mots et les langues. Cette étude est aussi difficile qu'indispensable. De tout temps on en a compris la nécessité. Malheureusement l'étude des langues exige beaucoup de travail. On l'a de plus rendue rebutante comme à plaisir, car on s'est proposé pour but principal l'étude des formes grammaticales, au lieu de considérer les langues comme un moyen

de connaître la pensée et l'histoire des peuples civilisés. Pendant des siècles l'unique but qu'on poursuivait était d'acquérir la connaissance formelle du grec et du latin, et d'écrire cette dernière langue avec la plus grande pureté possible. En présence d'un tel système, il est bon d'ériger en principe que l'étude des langues anciennes constitue avant tout le moyen le plus efficace de connaître la vie, les œuvres, les idées des fondateurs de notre civilisation.

Il est vrai que l'étude de l'antiquité fait aussi partie intégrante de l'ensemble des sciences, car elle embrasse jusqu'à un certain point la philologie et l'historiographie. A ce titre elle contribue sans doute à former des érudits. Mais en dernière analyse la connaissance de la littérature antique a surtout pour résultat de cultiver la sympathie pour les hommes, d'élargir le domaine du sentiment. Voilà pourquoi l'on a de tout temps désigné les leçons consacrées à l'étude des anciens par le beau nom d'*humanités*, car elles contribuent le plus efficacement à former des hommes dans la plus noble acception du mot.

L'enseignement des langues classiques développe les sentiments de l'enfant en raison même de sa portée historique. En effet, le sentiment grandit et mûrit généralement par le contact direct avec les hommes. Or la lecture des auteurs anciens nous met en rapport intime avec les représentants les plus éminents des générations passées. Ce n'est pas seulement la sympathie, l'enthousiasme qu'excitent en nous les rapports avec les maîtres de la poésie et de l'art ; la pensée, le goût en profitent aussi.

Cet enseignement historique a même une portée plus grande encore.

Pour nous en rendre bien compte, supposons un moment que l'enseignement classique n'existe pas. Qu'on essaye de se représenter le coup que cette suppression porterait à la pensée, à l'art, à la poésie, à la philosophie modernes !

L'architecte, le sculpteur, ignoreraient les immortels chefs-d'œuvre des artistes grecs, et Dieu sait si leurs produits s'en ressentiraient! Le penseur et l'écrivain, privés des modèles accomplis de l'époque classique, n'engendreraient, sauf de rares exceptions, que des œuvres informes; le poète, ne pouvant plus puiser dans les trésors éternellement jeunes de l'antiquité, se consumerait dans des efforts pénibles pour créer une forme appropriée à l'idée. Le philosophe, le moraliste, l'historien, le juriste seraient forcés de réinventer et de reconstituer à grand'peine une foule de notions générales, de termes, d'idées reçues, qui sont comme la monnaie courante de notre culture. Le savant lui-même serait embarrassé d'exprimer ce qu'il sait, car au lieu de notre belle langue française, cet instrument si souple et si précis de la pensée, il n'aurait à sa disposition qu'un idiome grossier. Une génération élevée dans l'ignorance de la littérature antique ne serait plus même capable d'apprécier les chefs-d'œuvre de notre époque; elle dédaignerait sottement Racine et Gœthe, ces génies si foncièrement modernes qui se sont nourris de la moelle des anciens; elle ne comprendrait même pas les révolutionnaires de nos littératures, car Shakspeare et Victor Hugo ne se rattachent-ils pas par mille liens invisibles à la grande tradition classique?

En un mot, la suppression des « humanités » serait un acheminement vers la barbarie. Le sauvage n'a pas d'histoire; pour lui les siècles se suivent et se ressemblent; la génération d'aujourd'hui a le même genre de vie, les mêmes préjugés, les mêmes défauts que celles d'antan. Mais du jour où un membre de la tribu prend la parole pour raconter les exploits des héros du passé, du jour où il trouve un cercle d'auditeurs attentifs, la barbarie a reçu une première atteinte; l'homme sauvage a admiré pour la première fois une belle action; la vie du sentiment et de la pensée s'est réveillée en lui.

Pourquoi le moyen âge fut-il une période de ténèbres, où l'art, la littérature, la philosophie, la science conservèrent ce caractère inculte qui est comme leur cachet particulier? Certes, ni les grandes intelligences, ni les hommes de génie et de cœur ne manquaient à cette époque. Mais, pour se rendre compte de ce qui leur faisait défaut, on n'a qu'à voir quel fut l'essor de la pensée humaine le jour où les œuvres de l'antiquité commencèrent à être connues. La Renaissance est la démonstration la plus concluante de la nécessité d'un enseignement classique. Loin d'amener une imitation servile des œuvres de l'antiquité, elle a été l'inspiratrice du mouvement artistique et littéraire le plus original qui fût jamais.

Or le moyen le plus efficace de se familiariser avec l'antiquité, c'est d'étudier les langues anciennes et de lire les œuvres des auteurs classiques dans le texte original.

Cependant nous nous empressons d'ajouter qu'il est inutile que tous les enfants de nos écoles sachent lire Homère et Virgile à livre ouvert. Il faut regretter qu'on impose l'obligation d'apprendre le grec et le latin à des enfants qui ne parviendront jamais à lire un auteur ancien. Il vaudrait bien mieux leur épargner un travail ingrat et leur faire connaître les principaux écrivains classiques par des bonnes traductions. On ferait bien de défendre l'accès de certaines classes aux sujets peu doués pour les langues anciennes, mais à la condition qu'on prît des mesures pour ne pas les exclure de certaines carrières qu'on peut occuper dignement sans connaître le grec et le latin. La lecture des classiques dans la langue originale, cette suprême jouissance des hommes instruits, doit être le privilège de l'élite de la jeunesse. Il faudrait donc, dans un certain nombre d'écoles secondaires, renoncer purement et simplement à l'étude des langues anciennes, tout en laissant à l'enseignement « historique », dûment modifié, la place considérable qui lui revient de droit. D'ailleurs

l'étude des langues modernes, bien qu'elle ne puisse jamais remplir le même office que celle des langues classiques, contribuerait néanmoins à développer chez les jeunes gens l'intérêt sentimental en les initiant aux pensées et aux sentiments des écrivains modernes. Dans cet ordre d'idées, la première place appartient naturellement à la langue maternelle. Malheureusement la littérature moderne convient plutôt à l'adolescent qu'à l'enfant et au jeune garçon. Elle a un caractère de maturité qui en rend l'intelligence très difficile à la jeunesse. Nos immortels écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle analysent avec une admirable virtuosité et dans un langage parfait des sentiments délicatement nuancés, des pensées profondément méditées, qui font l'admiration des gens de goût mais qui sont bien au-dessus de la portée des enfants. Avouons-le franchement : Racine et Corneille passionneront peut-être des adolescents, et un homme cultivé les relira sans cesse avec un nouveau plaisir. Mais l'enfant et le jeune garçon de huit à douze ans n'en aborderont la lecture qu'avec une respectueuse indifférence. On a cru faire merveille en mettant entre les mains des petits enfants les chefs-d'œuvre du plus « naïf » d'entre nos écrivains. Il est vrai que les fables, en tant qu'histoires, amusent quelquefois les jeunes élèves, mais il faudrait être tout à fait « naïf » pour s'imaginer que ceux-ci comprennent le moins du monde les trouvailles de style, le délicieux bavardage, et en général tout ce qui constitue l'originalité du « bon » Lafontaine.

Si notre littérature, si riche à tant d'égards, pouvait nous fournir une œuvre parfaite, intelligible à l'enfant, susceptible de parler au cœur et à l'imagination, il vaudrait peut-être mieux retarder l'étude du grec et du latin et se servir de cette œuvre pour l'éducation première. Il est clair que ce livre devrait porter un cachet poétique et national, exciter un intérêt soutenu, révéler à l'enfant un

monde nouveau et attrayant, lui parler d'hommes héroïques et d'aventures étonnantes. Il faudrait que ce livre fût écrit en un langage clair, facile, enfantin et d'une beauté parfaite.

Loin de nous la pensée de déprécier les publications modernes pour enfants! Mais quel auteur pourrait se vanter de parler le langage idéal qui sait fasciner l'attention de l'enfant? Qui est-ce qui peut avoir la prétention de raconter l'histoire intéressante entre toutes? Fénelon a essayé de réaliser ce programme dans son *Télémaque*. Mais ce livre plaira certes plutôt aux lettrés qu'aux jeunes garçons. Il nous semble que Herbart n'a pas tort lorsqu'il proclame qu'un seul écrit remplit toutes les conditions exigées par une saine pédagogie : c'est l'Odyssée d'Homère!

Cette œuvre, moins rude que l'Iliade, réunit en effet deux qualités maîtresses : un récit pittoresque et une forme parfaite. Là, l'esprit de l'enfant est ramené vers d'autres temps, dans d'autres régions, au milieu de personnages ayant des sentiments profondément humains, et pourtant transfigurés par le charme de la poésie, devenus plus grands que nature par le cadre merveilleux où ils se meuvent. Que d'enseignements ne peut-on rattacher à ce livre! Que de réflexions, que de jouissances, que d'excitations bienfaisantes découlent de cette source limpide et inépuisable!

C'est par la lecture de l'Odyssée d'Homère qu'il convient de commencer l'étude des langues classiques. Le grec, langue plus jeune, plus poétique que toutes les autres, parlée par un peuple qui a résolu le problème d'unir l'élégance sobre à la fantaisie gracieuse, précédera donc le latin, qui est la langue des hommes d'action, des conquérants, des législateurs, et qui reflète toutes les qualités sérieuses de ceux qui l'ont parlée. Après le délicieux babillage de l'enfance, vient le parler net et concis de

l'âge mûr. On aura beau dire, l'enfant ne prendra jamais goût aux maigres charmes de Cornélius Nepos ou de Phèdre, mais il suivra avec enthousiasme Ulysse traversant les mers, bravant les dangers, fertile en ruses ingénieuses, aspirant à rentrer dans sa chère patrie.

Hélas! il faudra bien que l'enfant apprenne le grec pour se procurer toutes ces jouissances! Mais qu'on ne perde pas courage : l'intérêt même du récit lui donnera la force et la persévérance nécessaires pour aborder joyeusement les difficultés de cette étude. Il va sans dire que le maître facilitera la tâche au jeune enfant de toutes les manières; il évitera de lui enseigner d'un seul coup les finesses de la langue et les subtilités de la grammaire. Il réduira son bagage linguistique au strict nécessaire. Mais peu à peu il sera amplement récompensé pour ses peines : car l'élève, guidé par un maître habile, stimulé par l'intérêt du récit, s'acharnera à vaincre l'obstacle grammatical et finira par s'assimiler un ensemble de connaissances qui formera le point de départ de son futur développement.

Après Homère, on passera sérieusement à ces immortels charmeurs, si jeunes, si poétiques, si touchants, qui s'appellent Hérodote, Sophocle, Platon. De cette manière, l'enfant aura non seulement des connaissances philologiques et historiques, mais il fera aussi une ample moisson d'idées élevées et de sentiments généreux.

Nous avons dit plus haut que, dans certains cas, l'étude du grec devenant impraticable, il faut se contenter de bonnes traductions. Pourquoi ne tirerait-on pas parti d'un chef-d'œuvre de notre langue : la traduction des vies des hommes célèbres de Plutarque par Amyot? Malheureusement celle-ci n'est guère connue que par les éloges stéréotypés que lui prodiguent les précis de la littérature française!

A l'étude du grec vient s'ajouter de bonne heure celle

du latin, combinée avec la lecture des historiens et des poètes romains. Ici la naïveté fait place à la réflexion politique, à l'ampleur oratoire, à la recherche du style. L'enseignement du latin convient à des élèves un peu plus avancés.

Peu à peu l'enseignement aboutit à l'étude des langues des peuples modernes, de leur littérature, de leur histoire, etc. Nous avons exposé plus haut les raisons pour lesquelles nous croyons qu'en thèse générale, les langues anciennes, étant plus appropriées que les langues modernes à l'intelligence enfantine, doivent précéder de beaucoup dans les écoles l'enseignement des littératures modernes.

En effet, l'adolescent seul est capable d'aborder avec fruit le vaste domaine des langues étrangères et d'achever par ses propres lectures l'instruction plus ou moins complète qu'il aura reçue à l'école.

On a souvent opposé l'enseignement littéraire ou classique à l'enseignement scientifique, qui a pour objet non pas des mots, mais des choses réelles et sensibles. D'un côté on a prôné les effets bienfaisants des belles-lettres, de l'autre côté on a vanté l'influence salutaire des sciences naturelles enseignées dans les écoles.

Tout d'abord, nous ferons remarquer que l'enseignement classique n'est nullement antiscientifique, car la grammaire, l'histoire, la philosophie et bien d'autres sciences rentrent dans son domaine. De plus, entre l'enseignement des choses et celui des mots, se place tout naturellement le groupe important des sciences mathématiques. Celles-ci, tout comme les langues, s'occupent de signes. Seulement au lieu de mots, ce sont des chiffres. Les mathématiques se rattachent pourtant plutôt aux sciences naturelles en raison des services qu'elles leur rendent et des liens étroits qui les unissent à celles-ci. Cette simple

observation suffit pour réduire le débat à ses justes proportions. La tendance classique n'est pas tellement antiscientifique que beaucoup se l'imaginent, et la tendance contraire n'a pas le droit de reprocher à la première de ne s'occuper que de mots, car elle-même a recours à tout instant aux chiffres. De plus, aucune des deux tendances n'a le droit de reprocher à l'autre de se servir de formes ou de formules abstraites, car la géométrie et l'algèbre, la physique et la chimie n'en usent pas moins que la grammaire et la philosophie.

La plupart des objections contre l'enseignement littéraire tombent du moment qu'on cesse de considérer l'étude des langues comme l'unique but à atteindre. Les écoles fondées depuis l'époque de la Renaissance n'avaient d'autre ambition que de faire parler et écrire aux élèves la langue latine dans toute sa pureté. Cette tradition a été conservée avec une singulière opiniâtreté dans le cours du XVIIe et du XVIIIe siècle et poussée à ses conséquences extrêmes dans les célèbres écoles des jésuites. Le temps qu'on aurait pu employer à lire les auteurs anciens, on le consacrait à des exercices de style, à un pénible apprentissage de la conversation latine. Les sciences naturelles n'étaient pas enseignées, les mathématiques ne l'étaient presque pas. On étudiait les anciens dans les chrestomathies, ou dans des éditions mutilées; on collectionnait les discours épars dans les écrits des historiens, on copiait et l'on apprenait par cœur des expressions élégantes cueillies à droite et à gauche. On consacrait un temps inouï à la rhétorique et à la logique scholastique. Ces traditions se sont maintenues jusque dans notre siècle, les représentants d'une routine vénérée voyant de mauvais œil le flot montant des études scientifiques, et ne renonçant qu'après une lutte acharnée à ces fastueux exercices, discours, vers latins, etc., qui étaient la gloire de l'ancienne école.

Avouons-le franchement, les partisans de l'ancien système avaient tort, non seulement parce que les sciences revendiquent à juste titre une large place dans les programmes et une part considérable dans l'éducation proprement dite, mais aussi parce que c'est une faute grossière que de vouloir imposer aux enfants l'étude des langues anciennes pour elles-mêmes, et non pas comme un moyen de se familiariser avec la littérature des anciens.

Celle-ci vaut-elle la peine qu'on l'étudie et qu'on force les enfants à la lire? Les résultats à espérer sont-ils en rapport avec les efforts qu'on fait et le temps qu'on y consacre?

Là est toute la question.

Or nous croyons avoir démontré que, au point de vue de l'éducation de la jeunesse, l'étude des littératures anciennes ne peut être remplacée dignement par rien d'équivalent, qu'elle est indispensable à tout homme qui aspire à une culture étendue. Nous avons démontré aussi que nulle littérature n'est aussi bien proportionnée au degré d'intelligence de l'enfant que celle des Grecs d'abord, celle des Romains ensuite. Nous reviendrons du reste sur cette question dans le chapitre suivant.

On a souvent cherché à mettre en relief la valeur intrinsèque des études linguistiques pour défendre la cause du grec et du latin. Mais cet ordre de considérations ne vient qu'en seconde ligne. Si même il n'y avait nul profit direct à étudier ces langues, il faudrait les enseigner quand même, sous peine d'élever une génération vouée à ce singulier état qu'on pourrait appeler la « barbarie civilisée. » Ce mépris de l'antiquité nous a valu les longs siècles de ténèbres du moyen âge. Gardons-nous de retomber dans une situation analogue! On peut construire des chemins de fer, bâtir des villes, conquérir des provinces et être voué néanmoins à une barbarie incurable.

L'étude des langues anciennes est donc, à nos yeux, le

meilleur moyen de nous approprier les idées et les sentiments des écrivains de l'antiquité. C'est pour ce motif, et pour aucun autre, qu'il convient de ne pas y renoncer.

Cependant on peut ajouter que l'étude grammaticale de ces langues présente des avantages qui, si secondaires qu'ils soient, méritent qu'on ne les perde pas de vue. En effet, au cours de ses études linguistiques, l'élève est forcé à tout moment de pratiquer le raisonnement inductif qui conclut d'une foule de cas particuliers à une règle générale. Or l'induction a été le plus puissant levier de la science moderne. C'est à elle que la physique et la chimie, l'astronomie et la biologie doivent leurs progrès. Il y a donc lieu de se féliciter qu'au cours de ses exercices grammaticaux l'élève pratique l'induction sur une vaste échelle.

En effet, l'enfant entendra répéter ou apprendra peut-être par cœur des règles de grammaire : mais leur certitude n'est établie à ses yeux que si, par des exercices multipliés, oraux et écrits, il a pu contrôler et vérifier par cent exemples, variés de la façon la plus imprévue, la justesse et le caractère constant de ces propositions. Les procédés ingénieux de l'induction lui deviennent ainsi de plus en plus familiers, son intelligence s'aiguise en quelque sorte, et il s'habituera peut-être à les appliquer dans d'autres cas.

Toutefois il ne faudrait pas, croyons-nous, s'exagérer la valeur de cette considération, car il n'est pas si facile qu'on le pense d'utiliser un même talent dans des circonstances variées. Il ne nous semble pas prouvé que la faculté d'induction acquise par des exercices grammaticaux serve d'emblée dans tous les domaines. Pourtant il n'est pas douteux que les sciences profitent indirectement de tout ce qui peut développer la faculté d'induction chez l'enfant.

Quant aux pédagogues qui demandent pour les sciences

exactes la première place dans l'école, en attendant qu'ils revendiquent pour elles la domination exclusive, il nous semble qu'ils s'exagèrent singulièrement la valeur éducatrice, très réelle d'ailleurs, des sciences. Ils vont même jusqu'à parler de l'influence esthétique, morale et religieuse que l'étude des phénomènes physiques peut exercer sur la jeunesse. Il peut y avoir quelque chose de vrai dans cette affirmation, mais encore ne faudrait-il pas en exagérer l'importance. Un élève amateur des sciences peut se plaire à contempler et à analyser une fleur, un arbre, un paysage, mais cette appréciation, à laquelle nous ne voulons pas refuser la qualification d'esthétique, est rudimentaire en comparaison de la manière dont Claude Lorrain ou Lamartine savent voir et peindre. Il en est de même de la moralité et du sentiment religieux, qui peuvent naître de l'étude de la nature. Il est possible que l'intelligence de l'enfant soit frappée de la régularité et de la perpétuité majestueuse des lois de la nature. Mais ce sentiment vaguement religieux est-il le moins du monde comparable à celui qui nous saisit, nous transporte, nous abaisse et nous élève à la fois, lorsque nous entendons retentir la grande voix de Bossuet ou que nous nous laissons aller au doux charme des dialogues de Platon?

Nous sommes partisan convaincu d'un enseignement large et approfondi des sciences proprement dites, et nous applaudissons sincèrement aux efforts qu'on fait pour leur assurer dans les programmes scolaires une large place. Mais il faut avouer que l'enseignement des sciences exactes et naturelles rend sous un rapport moins de services à l'éducation que l'étude de la grammaire. En effet, l'étude des sciences dans les écoles néglige forcément de former la faculté inductive, et ne développe au fond chez l'enfant que le raisonnement déductif. Ce fait doit étonner au premier abord, car ces sciences elles-mêmes reposent tout entières sur l'observation et sur les raison-

nements inductifs qui résultent des données de l'expérience. Ce n'est qu'après une longue série de tâtonnements, d'essais, d'observations, qu'un Pascal a pu formuler la loi de la pesanteur de l'air. La célèbre expérience du Puy-de-Dôme n'a été que la consécration finale de cette admirable succession d'inductions dont l'initiative remontait à Galilée et à Torricelli.

Mais aujourd'hui, dans une école, que fera le professeur de physique pour inculquer à l'élève la loi de la pesanteur de l'air? Recommencera-t-il, pour l'édification de l'élève, les essais, les expériences qui ont historiquement amené la découverte du baromètre? Ce serait absurde! Il se contentera d'enseigner à ses auditeurs purement et simplement la théorie de la pesanteur de l'air, et laissera à ceux-ci le soin d'en déduire des conclusions pratiques. En d'autres termes, son enseignement sera dogmatique et exclura toute possibilité de douter de faits admis et enregistrés par la science. Il est vrai que, dans certains cas, le maître, s'il a les appareils nécessaires, pourra faire, sous les yeux de l'élève, une démonstration pratique des principes qu'il enseigne. Mais qui ne voit que si même cette démonstration était plus qu'une simple illustration, elle ne donnerait lieu qu'à une seule induction, faite une fois pour toutes? qui ne voit que cette opération unique ne développerait en rien le mécanisme du raisonnement inductif? On a beau faire, l'enseignement des sciences, dans les écoles, favorisera toujours avant tout la faculté déductive. Car, pour que le contraire eût lieu, il faudrait que l'élève pût, comme dans les exercices de grammaire, vérifier et contrôler sans cesse telle loi qui ne fût pas évidente par elle-même ou qui ne s'imposât pas à l'esprit avec une force irrésistible. Il est permis de douter de la justesse d'une règle grammaticale : l'élève peut sans inconvénient la critiquer, la tenir pour hasardée, hésiter sur son application; mais on ne

se le figure pas doutant de l'exactitude de la table des logarithmes ou des lois de la gravitation universelle.

Ceci soit dit, non pas pour rabaisser le rôle des sciences dans les écoles, mais pour fermer la bouche aux pédagogues qui vantent outre mesure la valeur éducatrice des sciences.

Mais il est temps maintenant de nous rendre compte de la réelle portée éducative de l'enseignement des sciences, qui revendique à juste titre une large place dans les programmes scolaires.

Nous avons dit qu'il se rattache à l'enseignement des choses par opposition à l'instruction qui a pour objet les signes. Les sciences naturelles mettent l'enfant en contact immédiat avec les réalités sensibles, tandis que l'enseignement littéraire lui transmet des mots. Pour nous rendre compte des qualités et des défauts inhérents à chacun de ces systèmes, représentons-nous un élève formé exclusivement selon l'une ou l'autre méthode.

Supposons un jeune homme n'ayant reçu qu'une culture littéraire ; il sera peu attentif aux choses du dehors ; s'il se promène par une belle journée de printemps, il conservera de ce qu'il a vu un souvenir vague et poétique, il se préoccupera surtout des sentiments que le contact de la nature fait naître en lui, il cherchera à les exprimer en termes enthousiastes, il trouvera tout naturellement des vers de Virgile ou d'Horace pour traduire ce qu'il sait. Au contraire un jeune homme formé à l'école de la science voit les choses dans leur netteté ; il se rend compte des distances à parcourir, il prend garde aux formes générales du paysage, à la nature du sol, aux plantes, aux animaux qu'il aperçoit, etc. Le premier continue à vivre dans le monde idéal ; le second aura enrichi son bagage de faits et de renseignements utiles.

On voit par cet exemple la supériorité relative que l'enseignement scientifique confère à ses adeptes.

Cette supériorité incontestable éclate surtout dans les relations sociales. Des hommes élevés exclusivement dans le contact des livres seront comme dépaysés dans le monde. Une fois leurs études terminées, comme ils ne se sont assimilé que des idées, c'est-à-dire des mots, il ne leur reste plus qu'à apprendre ce qu'il y a de plus important : la science de la vie. Ils se tromperont le plus naïvement du monde dans leur appréciation des hommes : ils s'attendront à ne rencontrer que des anges ou des monstres. Habitués à vivre dans les régions idéales, ils se feront difficilement au dur apprentissage de la vie. Ils tomberont généralement d'un extrême à l'autre : tantôt ils se livreront à un optimisme inintelligent, tantôt à un pessimisme féroce : c'est dans leurs rangs que se recrutent les rêveurs, les poètes, les utopistes et quelquefois les révolutionnaires qui méditent de mêler des flots de sang à des torrents d'amour.

L'enseignement exclusivement scientifique préserve généralement les jeunes gens de ce danger : il leur apprend à voir les choses telles qu'elles sont. Or, cette qualité maîtresse de tout juger avec précision confère une immense supériorité à celui qui l'acquiert de bonne heure. Un homme ainsi formé ne se permettra jamais une excursion dans le domaine de l'hypothèse, il ne cherchera pas même le pourquoi des choses, de peur de s'égarer dans le domaine obscur de l'incertain. Presque toujours il évitera les erreurs auxquelles est sujet le commun des mortels. Il est vrai que ce réalisme exclusiviste a aussi ses dangers. Cet homme sera peut-être savant, mais il contribuera moins qu'on le croit aux progrès des sciences ; car les inventeurs se recrutent surtout parmi les idéalistes et les utopistes. Dans le monde il saura se tirer d'affaire, mais il n'exercera guère une profonde influence sur les hommes. Seulement, grâce à sa prudente réserve et à un bon sens aiguisé par une juste appré-

ciation des hommes et des choses, il s'exposera rarement à des désillusions et à des échecs. Les hommes que nous venons de caractériser ont trouvé leur formule dans le positivisme moderne, qui n'est devenu populaire que parce qu'il exprime la tendance réaliste d'une fraction de notre génération.

Rien ne serait plus funeste que de conclure à un système d'éducation basé exclusivement sur les sciences. Non seulement le côté idéal de la vie, si riche en jouissances, en consolations et en impulsions fécondes, serait anéanti, mais la science elle-même recevrait un coup fatal. Sans l'élan donné au génie humain par la culture humanitaire ou historique, l'esprit, incapable de se rendre compte exactement des progrès accomplis, et manquant d'une impulsion suffisante, se meut toujours dans le même cercle, la routine s'impose, la tendance vers le progrès s'arrête, un conservatisme béat étouffe toute aspiration, tout développement ultérieur.

Qu'on passe en revue les grands initiateurs de la science moderne, les créateurs de notre industrie, et l'on sera frappé de la tendance idéale, quelquefois même utopiste, qui leur est propre. Toutes les fois que ces hommes se sont occupés de l'éducation, ils ont insisté, sans s'arrêter aux clameurs de leur propre entourage, sur la nécessité de combiner une forte culture littéraire avec l'étude des sciences. Faut-il attribuer les faits que nous constatons à la valeur intrinsèque de la tendance idéaliste? Ou bien l'éducation littéraire, tout en favorisant cette tendance, développerait-elle le raisonnement inductif dans une mesure bien plus grande que nous ne l'avons indiqué plus haut?

Sans nous arrêter à ces questions, nous nous bornons à cette conclusion que l'éducation intellectuelle doit être à la fois littéraire et scientifique, idéaliste et réaliste, historique et pratique.

CHAPITRE VI

LA MARCHE DE L'INSTRUCTION

> Toute la suite des hommes, pendant le cours de tant de siècles, doit être considérée comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement; d'où l'on voit avec combien d'injustice nous respectons l'antiquité dans ses philosophes ; car comme la vieillesse est l'âge le plus distant de l'enfance, qui ne voit que la vieillesse dans cet homme universel ne doit pas être cherchée dans les temps proches de sa naissance, mais dans ceux qui en sont les plus éloignés? Ceux que nous appelons anciens étaient véritablement nouveaux en toutes choses et formaient l'enfance des hommes proprement; et comme nous avons joint à leurs connaissances l'expérience des siècles qui les ont suivis, c'est en nous que l'on peut trouver cette antiquité que nous révérons dans les autres.
>
> PASCAL.

L'instruction doit éveiller et entretenir un intérêt à la fois multiple et bien équilibré. Elle doit former l'intelligence en développant l'esprit d'observation ou l'intérêt empirique, la raison spéculative et le goût du beau. Elle doit de plus favoriser le sentiment en cultivant la sympathie pour les hommes, la sympathie pour la société et le sentiment religieux.

Il ne reste plus qu'à montrer quelle marche elle doit suivre pour réaliser ce programme.

Au fond il n'existe que deux modes d'enseignement : On peut prendre pour point de départ les notions et les

sentiments propres à l'enfant, on peut les passer en revue, les examiner en détail, pour redresser ce qu'il y a en eux de défectueux où pour en compléter les lacunes : c'est le procédé *analytique*.

On peut aussi enseigner à l'enfant des choses qu'il ne savait pas, agrandir la somme de ses connaissances et faire naître des sentiments nouveaux. C'est le procédé *synthétique*.

Ce dernier comprend deux modes d'enseignement distincts :

Au commencement, l'on se contente d'élargir artificiellement le domaine de l'expérience au moyen de récits, de faits et d'événements du dehors, et de descriptions de contrées ou d'objets éloignés. Nous appelons cette manière de procéder l'*enseignement descriptif*.

Plus tard, on arrive à l'enseignement systématique des sciences et des matières du programme scolaire. Il s'agit alors d'un cours proprement dit que le professeur fait devant ses élèves. C'est la *méthode synthétique proprement dite*.

Nous aboutissons donc à trois modes d'instruction qui se succèdent dans l'ordre suivant :

D'abord, on a recours à l'enseignement descriptif qui complète l'éducation de la première enfance.

En second lieu vient l'analyse, qui permet à l'enfant de se rendre compte des choses qu'il voit, des faits qu'on lui a racontés et des sciences qu'on lui a enseignées.

Enfin, arrive l'enseignement synthétique qui expose le système complet des sciences et qui ouvre de nouveaux horizons au sentiment.

Il ne faut pas trop prendre à la lettre cet ordre de succession. Car les récits et les descriptions se lient naturellement à l'enseignement systématique, et celui-ci fournit naturellement une nouvelle matière à l'analyse. Nous allons du reste les passer successivement en revue.

A. L'ENSEIGNEMENT DESCRIPTIF.

Ce mode d'instruction a pour but d'étendre artificiellement le domaine de l'expérience, et de suppléer ainsi aux défectuosités de l'enseignement par l'aspect. Le maître raconte de vive voix aux enfants des faits qui ont pour théâtre d'autres contrées que celle qu'il habite, ou qui se sont passés à d'autres époques. Il s'applique à décrire de la manière la plus vivante et la plus pittoresque les continents, les mers, les fleuves, les villes, etc. L'enfant, lorsqu'il entend son maître, doit voir en imagination les animaux, les plantes, les curiosités qu'on lui décrit. Il apprend qu'il y a d'autres hommes que ceux qu'il voit, vivant sous d'autres latitudes, dans un état de civilisation différent, ayant d'autres mœurs, parlant d'autres langues, adorant d'autres dieux. L'enfant doit les voir à l'œuvre, maniant des outils, des armes qu'on lui décrit, etc. Tout dépend de l'art avec lequel on lui explique ces choses ; le maître parlera avec simplicité, sans emphase, de manière à intéresser l'enfant et à exciter sa curiosité sans la fatiguer. Naturellement le maître se servira de gravures coloriées pour permettre à son élève de se rendre compte le plus fidèlement possible des choses dont il l'entretient.

On peut aussi décrire des objets plus rapprochés de notre sphère : des machines, des monuments, des phénomènes naturels, etc.

Le professeur doit se préparer soigneusement pour ces leçons : il faut qu'il possède son sujet, qu'il soit complètement maître de sa parole et qu'il s'exprime correctement, sans affectation comme sans sécheresse. Qu'il parle librement, car s'il se contente de lire, il risquera de fatiguer l'attention de ses élèves et il perdra une grande partie de son ascendant sur eux.

B. L'ENSEIGNEMENT ANALYTIQUE.

L'enseignement analytique procède par interrogations et par réponses. Le maître questionne habilement l'élève sur ce qu'il a vu et entendu, sur les choses qui lui ont été enseignées précédemment. Au fur et à mesure que l'enfant exprime ce qu'il pense, ce qu'il sent et ce qu'il sait, le maître corrige, rectifie et complète ses notions, il l'amène par un système d'interrogations habiles à se rendre compte de la liaison de ses notions, des conséquences qui en résultent; il lui démontre clairement la fausseté de ses erreurs en les réduisant à l'absurde, il fait ressortir la portée scientifique ou morale d'une vérité ou d'un fait qui avait passé inaperçu; l'enseignement dialogué contribue d'une manière efficace à développer la sympathie pour toutes les branches de l'activité humaine, à combattre les mauvais sentiments et à préparer les voies à une éducation vraiment morale. Cette méthode, dans laquelle Socrate fut un maître consommé, apporte un secours immense à l'éducation. Le professeur qui possède l'art d'interroger est sûr d'exciter toujours l'intérêt de l'élève et de le tenir en haleine.

Les répétitions, les exercices et les devoirs écrits rentrent dans le domaine de l'enseignement analytique. Grâce à eux, l'élève s'assimile complètement ce qu'il a appris, il applique les règles qu'on lui a inculquées, il exprime librement ses sentiments et ses idées.

Faute d'un enseignement analytique, l'enfant non seulement ne se rend guère compte de ce qu'il sait, mais en vient peu à peu à cacher ce qu'il pense. Le jeune garçon, après la période des naïfs épanchements, n'a que trop la tendance de fuir la société des adultes et de rechercher exclusivement celle de ses camarades. Il s'habitue facile-

ment à se renfermer dans un cercle étroit et il se plaît à ne s'ouvrir qu'à ses amis. Cette tendance naturelle oppose un obstacle sérieux aux efforts de ceux qui ont la charge de l'instruire et de l'élever. Qu'on donne à l'enseignement analytique la plus grande extension possible; qu'on s'exerce à faire parler l'enfant par un système habile de questions et de réponses, ainsi l'on combattra efficacement ce particularisme qui est plus dangereux qu'on ne le croit. Car des enfants habitués à ne se livrer qu'entre eux, lorsqu'ils seront devenus hommes et citoyens, mettront instinctivement les intérêts de leur coterie au-dessus de ceux de la société.

On a quelquefois exagéré l'importance de la méthode socratique. On a pris trop au sérieux la prétention qu'avait Socrate d'amener un homme ignorant par d'adroites questions à formuler tout un système de morale, à inventer séance tenante la géométrie. On se représentait l'homme comme doué de la science infuse, comme on croyait à sa bonté originelle.

Pour tout homme d'expérience, c'est là une idée erronée.

Car comment s'y prendra-t-on pour analyser des notions que l'enfant ne connaît pas, des sentiments qu'il n'a pas encore éprouvés ? Il est clair que le maître le plus habile ne peut passer en revue que ce qui a préalablement été enseigné à l'enfant ou ce que celui-ci aura appris tout seul. Mais les interrogations les plus habiles du monde ne peuvent point faire dire à l'élève le plus intelligent ce qu'il ne sait pas. Donc l'enseignement analytique devra toujours être préparé par les leçons de l'expérience et par l'enseignement descriptif. Plus tard la matière de l'analyse sera fournie par l'instruction synthétiqne sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Nous examinerons maintenant le rôle de l'analyse dans chacune des classes de l'intérêt intellectuel et sentimental.

Celles-ci sont, comme on sait, au nombre de six : l'intérêt empirique ou l'observation, l'intérêt spéculatif ou le raisonnement, l'intérêt esthétique ou le goût, la sympathie pour les hommes, la sympathie pour la société, le sentiment religieux.

Les trois premières se rattachant à l'intérêt intellectuel, il faut que le maître prenne garde aux conditions de la multiplicité de l'intérêt : netteté, association, système, méthode. En d'autres termes, il faut, autant que possible :

Montrer clairement,
Associer diversement,
Enseigner avec ordre,
Philosopher avec méthode.

Eu égard aux trois dernières classes, qui se rattachent à l'intérêt sentimental, il s'agit de ne pas perdre de vue les caractères propres à l'intérêt lui-même et d'y conformer l'enseignement. Ces caractères étant l'attention, l'attente, le désir l'action, le maître devra :

Éveiller l'attention,
Soutenir l'attente,
Transformer le désir,
Pousser à l'action.

1° *Analyse de l'intérêt empirique ou de l'observation* (*montrer, associer, enseigner, philosopher*). Tout d'abord, le maître part des données de l'expérience et de l'enseignement par la vue. Il analyse le corps humain, les outils et les objets familiers à l'enfant, les plantes et les animaux connus. Il les isole à tour de rôle et montre les parties dont chaque chose se compose : les membres et les organes principaux du corps, les parties de ces membres et de ces organes, les parties de ces parties : par exemple,

le bras, le coude, l'avant-bras, la main, le doigt, la phalange, etc. Il passera de même à chaque objet connu; il énumérera les parties d'une maison, d'une plante, d'un meuble, etc. Il montrera les rapports les plus simples des hommes entre eux: rapports entre enfants et parents, entre élèves et maîtres, entre frères et sœurs, entre camarades, entre habitants d'un même village, etc. Tout ce qui tombe sous l'observation directe étant soigneusement analysé, soit isolément, soit par groupes, l'enfant finit par se rendre nettement compte de la somme de ses notions sur la nature et sur l'homme.

Pendant ce temps, l'enseignement descriptif lui parle d'autres hommes que de ceux qu'il voit autour de lui, de pays et de villes éloignées, de faits qu'il ignorait. Alors l'analyse intervient derechef pour montrer à l'enfant les détails et les faits qui composent ces récits, pour les comparer et les associer entre eux, pour leur assigner la place qui leur convient dans le temps et dans l'espace.

Un peu plus tard, l'enseignement synthétique est entré en scène: l'enfant a appris à épeler, à lire, à conjuguer, à compter, à calculer, etc. L'analyse reprend en sous-œuvre ces différentes branches. Lorsqu'elle a pour objet la langue maternelle, elle fait faire à l'enfant des exercices d'orthographe, de style et de grammaire élémentaire; grâce à elle, l'enfant acquerra la notion du temps, du mode, etc. Le maître ne se contentera pas de montrer et d'associer. Peu à peu il introduira de l'ordre dans le dédale des connaissances et des sentiments que l'expérience, le commerce avec les hommes, l'enseignement élémentaire auront amassés dans l'esprit de l'élève; il l'amènera à les classer, et, de cette manière, au lieu d'une masse indigeste et confuse de notions, l'enfant possédera un ensemble de connaissances nettement définies et judicieusement coordonnées. Le côté philosophique de l'analyse de l'observation empirique consiste tout simplement

dans une récapitulation méthodique du savoir de l'élève.

2° *Analyse de l'intérêt spéculatif* (*montrer*, *associer*, *enseigner*, *philosopher*). — Le maître, lorsqu'il analysera les notions que l'expérience ou l'enseignement élémentaire a fait pénétrer dans l'esprit de l'élève, sera tout naturellement amené à faire ressortir le caractère constant et nécessaire de certains rapports entre les choses. Montrer clairement ces relations immuables est la première tâche qui s'impose au maître. D'ailleurs, les dispositions naturelles des enfants lui facilitent singulièrement cette besogne. En effet, le jeune garçon est inépuisable en questions de toutes sortes, au point qu'il met souvent les adultes dans un grand embarras. Quelquefois ces questions proviennent d'une humeur indiscrète ou capricieuse. Dans ce cas il faut y couper court. Mais le plus souvent elles procèdent du besoin impérieux de logique qu'éprouve l'enfant. Pourquoi tel phénomène se passe-t-il ainsi et pas autrement? Pourquoi agit-on de telle manière dans telles circonstances ? etc. Ces questions sont pour l'éducateur intelligent autant d'occasions précieuses pour mettre en lumière le caractère constant des lois de la nature et de celles de la raison. La plus importante de ces lois est celle du rapport de cause à effet, de l'antécédent au conséquent. Il faut se familiariser de bonne heure avec les procédés ingénieux de l'association, ce qui est, par exemple, facile en physique : les diverses applications de la vapeur, de l'électricité, de la pesanteur, mettent en quelque sorte à nu la permanence des mêmes lois physiques, dans des milieux et des circonstances infiniment variées : la chute d'une pierre s'accomplit selon la même loi que l'évolution de la terre autour du soleil. La force qui fait tomber la foudre et gronder le tonnerre transmet les dépêches télégraphiques. Une démonstration analogue peut être faite dans tous les domaines de l'activité humaine, car il n'est pas une profession, pas une science

qui ne tienne compte des rapports permanents entre les choses. En familiarisant l'enfant avec les lois naturelles, on le préservera de beaucoup d'illusions et surtout de la terreur superstitieuse que lui cause l'inconnu. Du reste, ce rapport constant de cause à effet se retrouve partout : dans la géographie et dans l'histoire, dans la grammaire et dans le calcul. Plus tard, l'enseignement analytique tirera de l'ensemble de ces faits des conclusions philosophiques concernant le caractère permanent de ces lois, leur conformité avec les catégories de l'intelligence, leur origine et leur raison d'être.

3° *Analyse de l'intérêt esthétique* (*montrer, associer, enseigner, philosopher*). — Au cours de ses études, l'enfant ne rencontre pas seulement des rapports constants et des lois nécessaires. Souvent il se trouve en face d'autres rapports et d'autres lois qui n'ont pas ce caractère de nécessité absolue et qui s'imposent cependant à l'esprit avec une autorité souveraine : ce sont les lois du beau, lesquelles ont ceci de commun avec la loi morale, que tout le monde en reconnaît la valeur, mais qu'il est possible de s'y soustraire en fait. Il est de la plus haute importance que le maître exerce l'élève à se rendre clairement compte de la valeur esthétique des objets qu'il voit, des sons qu'il entend, des écrits qu'il lit. Former le goût de la jeunesse est une entreprise singulièrement difficile et belle. Que de jouissances pures sont interdites à ceux qui n'ont pas appris de bonne heure à distinguer ce qui est beau de ce qui est médiocre ou laid! La cause de cette indifférence en matière de goût provient généralement d'une éducation défectueuse. Et pourtant on prive ainsi les enfants d'un élément précieux qui embellit la vie et soutiendra l'homme dans bien des infortunes. La culture du goût nous paraît donc d'une immense importance, elle empêchera plus tard l'homme de rechercher de parti pris le laid, le grotesque, l'horrible. Heureusement que

de nos jours la nécessité de maintenir l'industrie nationale à un niveau supérieur commande impérieusement de consacrer plus de temps et d'efforts au développement du goût dans les écoles !

Les enfants n'aiment d'abord que ce qui brille, ce qui change d'aspect, ce qui fait contraste. L'enseignement analytique fait remarquer aux élèves les détails qui méritent de plaire ; il détache de leur entourage certains objets qui, par leurs proportions esthétiques, sont dignes de fixer l'attention. Par exemple, le maître et son élève entrent dans un jardin ; ils aperçoivent et admirent un rosier en fleur. Ils coupent une branche qui, vue isolément, paraîtra néanmoins belle ; ils en admireront les feuilles, puis la fleur, puis les parties de ces fleurs, etc. Voilà donc une mine inépuisable pour l'analyse du beau et pour le développement du goût. On devine aisément comment l'enseignement analytique du goût procédera en face d'un tableau, à l'audition d'un beau morceau de musique. Mais n'oublions pas que l'analyse de l'intérêt esthétique fait aussi ressortir dans la vie pratique le charme propre à une attitude correcte du corps et à des manières gracieuses, en opposition avec des mœurs vulgaires et grossières.

4° *Analyse de la sympathie pour les hommes* (*éveiller l'attention, soutenir l'attente, transformer le désir, pousser à l'action*). — L'analyse prend pour point de départ les sentiments que fait naître chez l'enfant le contact avec le milieu où il vit : la famille, l'école, le village, etc. L'enfant aime sa mère, respecte son père, craint son instituteur, déteste Pierre, envie Jacques, admire Michel, etc. Ces sentiments, quels qu'ils soient, bons ou médiocres, seront ramenés à un petit nombre d'émotions élémentaires que chacun peut comprendre ou éprouver lui-même, et avec lesquels il peut sympathiser. Pour comprendre et pour partager les sentiments des autres, il faut savoir analyser

ceux qu'on éprouve soi-même. Lorsqu'on a été malheureux on a compassion de la tristesse des autres. Quand on a éprouvé soi-même de la confusion ou de la honte, on comprend ce qui se passe dans le cœur de ceux qui se trouvent dans une situation analogue; on les plaint et on leur tend la main. L'enseignement analytique apprend à l'enfant non seulement à se connaître lui-même, à examiner et à scruter ses propres sentiments, mais aussi à apprécier l'importance des manifestations extérieures de ses sentiments, à reconnaître les signes conventionnels par lesquels ils se manifestent ordinairement : rire, larmes, soupirs, etc. De cette manière, on évitera de se tromper dans l'appréciation des émotions des autres. C'est dans l'analyse des sentiments qu'excellent les mères et les femmes en général : celles-ci s'entendent à merveille à faire de fines observations, des distinctions délicates. Grâce à cette psychologie pratique on évite les malentendus, on prévient les froissements, on réchauffe la sympathie lorsqu'elle faiblit, et on entretient cette douce bienveillance qui guérit tant de blessures, qui répare tant de maux et qui nous aide à supporter les plus dures contrariétés.

Le maître devra se surveiller lui-même, de peur d'étouffer dans leur germe les sentiments naissants par des paroles irréfléchies ou par une attitude froide et indifférente. Autrement il élèvera une génération d'enfants sournois, blasés sur tout ce qui tient au sentiment, et qui, par leur égoïsme, causeraient leur propre malheur et celui des autres.

S'appliquer à comprendre les sentiments des autres, combattre l'antipathie contre les hommes, s'intéresser à tout ce qui contribue au bonheur de l'humanité, voilà le privilège de ceux qui ont reçu une sérieuse éducation sentimentale. Malheureusement la vie ordinaire ne fournit pas toujours assez d'occasions à l'éducateur pour étendre le domaine de ces analyses et pour faire embrasser à l'en-

fant, d'un coup d'œil, tous les sentiments humains avec lesquels il convient de sympathiser. Un homme élevé dans l'étroite sphère de la famille, de l'école, de l'atelier, risquerait de ne pas comprendre les sentiments des Russes ou des Chinois, ni ceux des chevaliers ou des bourgeois du moyen âge, des hommes d'État, des poètes, des soldats, etc. L'antagonisme entre les classes de la société, les jugements injustes portés sur les hommes et les institutions du passé proviennent le plus souvent d'une lacune dans l'éducation du sentiment. Trop souvent le riche ne comprend plus guère les sentiments du pauvre, le savant méprise l'ignorant, l'incrédule juge injustement le croyant, l'homme affairé calomnie le poète, et tous ces malentendus proviennent de ce que chacun se cantonne dans un exclusivisme étroit, et de ce que la sympathie pour les hommes n'a pas été suffisamment cultivée.

Il faut donc, avant tout, que l'enseignement descriptif étende l'horizon de l'enfant et lui fasse voir des hommes occupant d'autres positions, habitant d'autres pays, ayant d'autres idées, d'autres mœurs, qui méritent cependant qu'on s'intéresse à eux dans une certaine mesure. Il faut surtout que l'enfant soit mis de bonne heure en contact avec des hommes qui personnifient les plus nobles passions et les plus purs sentiments. La poésie seule peut lui montrer de grands caractères entourés d'un merveilleux prestige, d'une auréole brillante, des héros qui s'imposent à son attention, qui parlent à son imagination, qui excitent son enthousiame.

Certes, en se tenant dans le domaine de la vie ordinaire, on pourrait montrer à l'enfant ce qu'est l'amour fraternel et conjugal, le dévouement filial, etc. Mais combien ces sentiments ne gagneront-ils pas en prestige lorsqu'ils seront personnifiés par Hector et Andromaque, par Ulysse et Pénélope, par Oreste et Pylade, par Œdipe et Antigone! Nous nous sommes déjà expliqué sur la valeur des études

classiques au point de vue de l'intérêt sentimental. Nous anticipons ici d'ailleurs forcément sur l'enseignement synthétique de la sympathie pour les hommes; cependant nous ne pouvons nous empêcher de faire remarquer que l'enseignement analytique trouve dans la connaissance de l'antiquité une mine inépuisable de sentiments variés, grands, nobles, sublimes. Ceux-ci feront battre le cœur de l'enfant; ils lui inspireront l'ardent désir de leur donner une large part dans sa vie et de marcher sur les traces des héros qui les personnifient à ses yeux.

Si cette surexcitation sentimentale devait durer trop longtemps, elle dégénérerait en enfantillage et il faudrait la combattre. Mais nous avons déjà fait remarquer la nécessité de passer aussitôt que possible des Grecs aux Romains. De cette manière l'enfant apprendra à connaître d'autres hommes, moins poétisés, moins sublimes, plus rapprochés de la réalité. Peu à peu, l'enfant se rendra compte des sentiments qu'ont éprouvés des hommes mêlés aux petits et aux grands événements de l'histoire, il les appréciera plus équitablement, il admirera en connaissance de cause, et il condamnera moins facilement; il ne lui répugnera plus de prendre ces hommes pour ce qu'ils sont et tels que l'histoire nous les montre; il distinguera entre leurs défauts et leurs qualités, et tout en jugeant sévèrement ceux-là, il ne refusera pas de louer celles-ci quand il le pourra. Ces sentiments se développeront au fur et à mesure que l'adolescent verra à l'œuvre les hommes du moyen âge et ceux des temps modernes. Au lieu de s'associer aux déclamations enfantines qui ont cours dans certains livres sur les hommes et les institutions du passé, l'élève s'habituera peu à peu à tout juger avec discernement. En un mot, il saura toujours comprendre les hommes et s'intéresser à leurs sentiments.

De cette manière, l'élève apprendra à vivre dans la société dont il fait partie; loin de se laisser entraîner par

ses préjugés, il saura apprécier tous les sentiments respectables des hommes, de quelque côté qu'ils viennent. Devenu homme, il sera véritablement tolérant, également éloigné d'un pessimisme méprisant et d'un optimisme naïf, et il agira avec prudence en vue du bien général.

5° *Analyse de la sympathie pour la société* (*éveiller l'attention, soutenir l'attente, transformer le désir, pousser à l'action*). Le maître montre d'abord à l'enfant l'état de dépendance où il se trouve vis-à-vis de la société. Il a besoin de ses parents, des artisans qui construisent la maison où il demeure, ou qui confectionnent les vêtements qu'il porte, du cultivateur qui sème le blé, du soldat qui défend le pays, etc. L'enfant ne saurait se passer de la société où il vit, qui le protège et le défend. Plus tard l'idée de la patrie s'impose à lui, d'abord comme un sentiment vague et ensuite comme une nécessité qu'on accepte volontiers. L'analyse fait voir à l'enfant les motifs pour lesquels ce sentiment doit lui être précieux: l'histoire, la littérature, la géographie fourniront au maître mille occasions pour analyser le sentiment patriotique et pour développer la sympathie pour le corps social dont l'enfant fait partie. Ce sentiment est favorisé par le spectacle des grandes institutions de l'État, qui sont les plus brillantes manifestations de la patrie. L'armée surtout exerce une vive impression sur l'imagination de l'enfant, et fait naître en lui le désir de défendre sa patrie. Mais il ne suffit pas de vouloir se sacrifier pour elle, notre devoir est aussi de concourir pratiquement à la prospérité de l'État. Là où cette branche de l'enseignement serait laissée en souffrance, on ne formerait que des individualités égoïstes, bornées, incapables de comprendre la beauté des vertus sociales parmi lesquelles nous relevons surtout le dévouement. Cet enseignement, sur lequel nous reviendrons d'ailleurs lorsque nous passerons à l'enseignement

synthétique, se rapproche beaucoup de l'instruction civique récemment instituée en France.

6° *Analyse du sentiment religieux* (*éveiller l'attention, soutenir l'attente, transformer le désir, pousser à l'action*). Nous reproduisons ici le passage que Herbart consacre à ce sujet :

« L'essence de toute religion est la sympathie pour l'humanité considérée comme absolument dépendante d'une puissance supérieure. L'analyse de ce sentiment montre que l'homme est à certains égards une créature bornée. Elle fait comprendre que la présomption irréligieuse provient d'une fausse exagération de la puissance humaine. Elle représente le culte comme la profession de l'humilité. Le dédain du culte résulte souvent d'une activité orgueilleuse qui consacre beaucoup trop de soins à un résultat passager. Lorsqu'on observe la vie humaine et la destinée de l'homme, on arrive à se rendre compte de la brièveté de la vie, de la vanité des jouissances, de la valeur douteuse des biens terrestres, du rapport entre la peine et la récompense. On peut mettre en regard de ces choses la vertu inhérente à la modération, le calme dont jouit celui qui a peu de besoins ; la contemplation de la nature fait voir que celle-ci récompense le travail en général, mais non pas dans chaque cas isolé. De là à une recherche du but final de la nature, il n'y a pas loin : on remontera ainsi à la cause première de toute chose.

« En général l'âme doit chercher dans la religion la sérénité. Elle oublie les travaux et les passions du monde pour trouver le calme. Cette élévation de l'âme est portée à son point culminant par la communion avec beaucoup de frères dans l'Église. »

Nous n'ajouterons qu'une seule observation à ces belles paroles que nous venons de reproduire : l'analyse du sentiment religieux n'a pas seulement pour objet le sentiment de la dépendance où nous sommes vis-à-vis d'un Être

suprême, mais aussi la conscience morale ou le sentiment du devoir grâce auquel l'homme se rend compte de ses défaillances, de ses chutes morales, de ses aspirations vers un état de choses qui lui permette de lutter contre le mal et de remporter la victoire.

C. L'ENSEIGNEMENT SYNTHÉTIQUE.

Au cours de l'instruction analytique nous avons forcément rencontré l'enseignement synthétique, qui fournit à celle-là une base sans cesse renouvelée. L'analyse des formes grammaticales, des règles de calcul, des notions de géographie et d'histoire, etc., suppose que celles-ci ont été enseignées préalablement, ce qui est l'affaire de la synthèse. Pour que l'analyse puisse trouver soit les rapports nécessaires entre les choses, soit leurs proportions esthétiques, il est indispensable que ces choses aient été enseignées ou montrées : c'est encore la synthèse qui se charge de ce soin : elle enseigne la physique, la chimie, le dessin, la musique, la philosophie. L'alphabet, les leçons de choses, le fait de montrer à des petits enfants des formes géométriques, des lettres enluminées, de leur faire voir des objets nouveaux en leur donnant des noms : tout cela est déjà du domaine de l'enseignement synthétique. Celui-ci comprend aussi l'enseignement classique ou historique, l'instruction civique et l'enseignement religieux.

Au cours de l'analyse, c'est en définitive l'enfant qui s'instruit lui-même en reproduisant et en contrôlant ses propres notions. Mais l'enseignement synthétique est l'œuvre du maître qui parle, expose, déduit, énumère, dans le but d'ajouter de nouvelles notions à celles que l'élève possède déjà.

Nous passerons donc encore une fois en revue les six classes de l'instruction synthétique, tout en faisant remarquer que les explications données au cours de l'analyse nous dispensent d'insister sur certains points, notamment sur l'utilité des études classiques qui ont pour but de développer le sentiment.

1° *Synthèse de l'intérêt empirique* (*montrer clairement, associer diversement, enseigner avec ordre, philosopher avec méthode*). — La synthèse de l'intérêt empirique ou de l'esprit d'observation montre les *combinaisons* et les *séries* des choses. Par la combinaison on associe entre eux les changements dont les objets sont susceptibles : par exemple, les variations des phénomènes de la nature, des formes du langage, des nombres, etc. Quant aux séries, elles sont innombrables : par exemple, la gamme des sons et des couleurs, les degrés de pesanteur, toutes choses qu'on enseignera le mieux à l'enfant par de bonnes leçons de choses ou par la méthode visuelle.

A leur tour ces séries sont combinées entre elles par le procédé de l'association. Par exemple, dans l'enseignement de la grammaire, il s'agit de combiner les notions générales — personne, nombre, temps, mode, voix — avec la série des signes constants qui leur correspondent dans une langue déterminée. Lorsque la forme de ces signes varie un peu, la conjugaison subit également un petit changement. Mais cette variation étant connue, on pourra sans trop de peine procéder à la conjugaison d'un type de verbe correspondant. Après cela on passera aux verbes irréguliers, qu'il faudra apprendre par cœur.

Cet entrecroisement de séries se rencontre dans toutes les branches de l'enseignement synthétique, qu'il s'agisse de la musique, où la série des notes rencontre la série des signes qui marquent le rythme, — ou de l'histoire, où il faut combiner la série des événements successifs avec celle des faits contemporains. C'est par des combinaisons sem-

blables qu'on enseigne toutes les sciences, la chimie, l'histoire naturelle, les mathématiques.

Le talent de la combinaison est d'une importance capitale. Il suffit, pour nous en rendre compte, de voir à l'œuvre un maître qui ne le possède pas. Que fera-t-il? S'il est chargé d'enseigner les sciences naturelles, il croira faire merveille en suivant le plan d'exposition des livres spéciaux, en procédant comme un professeur de la faculté des sciences, en traitant les enfants comme des étudiants. Généralement un pareil professeur n'avance pas, il ne tarde pas à rencontrer des difficultés inextricables; il lui faut infiniment plus de temps et de peine pour se faire comprendre que s'il avait pour auditeurs des adultes. Ces professeurs avancent trop vite là où l'élève désirerait s'attarder; il s'arrêtera longuement à des détails dont l'élève n'a que faire. Ils se plaignent toujours du petit nombre d'heures dont ils disposent, et cependant ils n'avanceraient guère plus vite, si même on leur accordait un temps double ou triple. Quant au résultat d'un enseignement mal combiné, c'est généralement un singulier mélange d'érudition fastidieuse et d'ignorantisme ridicule, c'est un manque de pondération et d'équilibre dans les connaissances, pareil à ce qui se passe chez les sauvages qui, lorsqu'ils se sont un peu frottés à la civilisation, font étalage des goûts les plus raffinés joints à la plus grossière barbarie. La preuve que le défaut que nous signalons n'est pas rare, c'est la popularité dont jouissent certains types de comédie ou de roman, tels que Joseph Prudhomme, Bouvard et Pécuchet, etc.

Le professeur doit avant tout reconstituer la science qu'il est chargé d'enseigner en se conformant aux exigences de la prudence pédagogique. En effet, il faut à tout prix qu'il se rende intelligible à l'enfant, qu'il l'intéresse et qu'il le pousse à poursuivre plus tard le cours de ses études. Il ne pourra jamais tout enseigner; mais, en pré-

servant l'enfant de la sotte suffisance qui est le propre des demi-savants, il lui inspirera la modestie, sans laquelle il n'y a pas de progrès.

S'agit-il de la botanique? Le maître, au lieu de s'acharner à enseigner à l'enfant la plus grande quantité possible de choses, au risque de le lasser ou d'empiéter sur les autres branches de l'instruction, s'appliquera à combiner adroitement la série des caractères généraux et constants de *la plante*, avec la série *des plantes*, celle-ci pouvant être naturellement plus ou moins complète.

L'art de la combinaison est particulièrement utile pour l'enseignement de l'histoire considérée comme science. Malheur au professeur qui, voulant tout raconter, se perd dans mille détails! Combiner les séries des dates principales, des faits et des hommes marquants, etc., avec la série des événements contemporains, voilà le but à atteindre; lorsqu'on a le privilège d'habiter un des grands pays de l'Europe centrale ou occidentale, on peut prendre pour fil conducteur de l'histoire moderne celle de sa propre patrie, la plus intéressante de toutes aux yeux de l'enfant. Mais, à certains moments de l'histoire, les événements des pays voisins, dépassant en importance ceux du dedans, le professeur ne les perdra pas de vue, de peur de fausser le sens historique de l'enfant : de là l'importance du synchronisme de l'histoire. Ainsi les conquêtes de l'islamisme, le débat entre les guelfes et les gibelins en Allemagne et en Italie, la découverte de l'Amérique et celle de la route des Indes, demandent à être mentionnées à leur heure, sans pour cela qu'on s'astreigne à raconter en détail l'histoire des peuples étrangers. Mais ici encore il faut savoir combiner entre elles des séries de faits avec art, sous peine de tomber dans la déclamation ou dans l'érudition indigeste.

Il faut que l'élève puisse d'un coup d'œil passer en revue la somme de ses connaissances. Mais comment ar-

river à ce résultat si ses notions ne se relient pas entre elles et si elles ne sont pas en quelque sorte alignées par séries, comme les files d'un régiment! Comment l'enfant tirera-t-il plus tard des conclusions philosophiques de son savoir, si le maître n'a pas eu soin de lui communiquer des notions claires exposées de manière à intéresser l'enfant tout en l'instruisant?

2° *Synthèse de l'intérêt spéculatif* (*montrer, associer, enseigner, philosopher*). — Cet enseignement a pour objet d'exposer l'ensemble des rapports nécessaires ou des lois régissant les choses. Au fond ceci revient à l'exposition d'un système philosophique. Mais où trouver la philosophie idéale au milieu du dédale des systèmes qui passionnent tour à tour la pensée humaine? Il est clair que cet enseignement ne pourra être donné qu'à des jeunes gens capables de le comprendre et suffisamment préparés par de fortes études générales. Les mathématiques surtout rendent l'élève capable d'aborder les problèmes philosophiques. Le maître est tout naturellement amené à en parler lorsqu'il rencontre sur son chemin les systèmes élaborés par les philosophes anciens et modernes, les hypothèses scientifiques, etc. Il n'y a pas jusqu'à la grammaire qui ne soulève les plus graves problèmes de la logique. Le maître rendra l'élève attentif à ces questions, mais il se gardera de lui inculquer un sytème tout fait, il fera taire ses propres préférences pour exhorter l'élève à suspendre son jugement et à choisir plus tard le système qui lui semblera préférable.

3° *Synthèse de l'intérêt esthétique* (*montrer, associer, enseigner, philosopher*). — On peut enseigner le dessin, la peinture, la musique, etc., mais il est difficile, sinon impossible jusqu'ici, de professer *ex cathedra* la science des proportions esthétiques. Celle-ci n'existe tout au plus que pour la musique. En art tout est affaire de jugement, de goût, de talent et d'expérience. L'enfant, s'il a des dispo-

sitions artistiques, pourra être encouragé ou dirigé avec plus ou moins de bonheur. Tout dépend ici du tact du pédagogue. C'est par la critique des chefs-d'œuvre et par celle des essais artistiques de l'élève, qu'on pourra développer chez lui le goût des belles proportions, sans le gâter par des éloges exagérés, ni le décourager par une attitude dédaigneuse. On peut favoriser l'éclosion du goût artistique, mais on ne peut guère en faire l'objet d'une étude philosophique. Et pourtant il n'est pas impossible de donner à l'enfant sur les proportions esthétiques des lignes, des couleurs, des sons, des conseils qui équivalent à un enseignement, et d'y joindre des réflexions générales qui touchent de très près au domaine philosophique. Les artistes, tout comme les philosophes, se divisent en réalistes et en idéalistes, et il est du plus haut intérêt qu'ils sachent s'élever aux conceptions les plus hautes de la réflexion et du sentiment, tout en ne quittant jamais la terre ferme. Il faut en un mot que, tout en évitant l'imitation servile et plate de la réalité, ils ne tombent pas dans les rêves malsains et inintelligibles.

4° *Synthèse de la sympathie pour les hommes* (*éveiller l'attention, soutenir l'attente, transformer le désir, pousser à l'action*). — Nous avons exposé la manière de procéder de cet enseignement dans le paragraphe consacré à l'analyse de la sympathie pour les hommes. Nous nous bornons donc à formuler le principe fondamental de cet enseignement : Commencer par les anciens pour arriver peu à peu aux modernes. Nous y ajoutons cette autre règle : Partir des sentiments élémentaires pour s'élever à l'intelligence des plus grandes divergences et des plus fines nuances du sentiment. A cette condition, l'enfant ne subira pas trop douloureusement le contact des laideurs et des monstruosités morales qu'il ne rencontrera que trop vite sur son chemin, et il apprendra à apprécier sainement les hommes au milieu desquels il est appelé à vivre.

5° *Synthèse de la sympathie pour la société* (*attention, attente, désir, volonté*). — Cet enseignement montre aux enfants un tableau général de l'organisme social où il se trouve, et lui fait comprendre que l'individu isolé, réduit à ses propres forces, ne saurait accomplir sa mission. Il s'agit de mettre en relief et de décrire tout ce qui unit les hommes, et tout ce qui contribue à constituer un corps social : les rapports économiques, le commerce et l'industrie, la langue, la foi religieuse, la science, la famille, les fêtes nationales, etc. Cette connaissance de la société, de ses institutions, de son organisme, facilitera plus tard au jeune homme le choix d'une carrière. L'enseignement civique répond à peu près à ce programme. Seulement au lieu d'une froide énumération des institutions officielles, nous préférerions des ouvrages plus complets, embrassant autant que possible tous les domaines de l'activité sociale, les professions les plus diverses, le village et la ville, la famille et l'État, etc. De cette manière cet enseignement deviendrait plus intéressant, et l'enfant y puiserait une énergique impulsion pour diriger ses efforts vers un but.

6° *Synthèse du sentiment religieux* (*éveiller l'attention, soutenir l'attente, transformer le désir, pousser à l'action*). — La plupart des manuels de pédagogie, lorsqu'ils parlent de l'enseignement systématique de la religion, s'en tiennent au déisme ; c'est ainsi qu'a procédé Rousseau. Depuis ce temps, le déisme est devenu presque une doctrine officielle et a été enseigné d'office dans les écoles.

Cette manière de procéder a plusieurs inconvénients graves : d'une part elle tient forcément peu compte de ce qui importe le plus au point de vue de l'éducation, à savoir du sentiment religieux ; d'autre part, elle entre forcément en conflit avec l'enseignement religieux donné aux enfants soit par leurs familles, soit par les ministres du culte. L'enseignement religieux proprement dit a en effet généralement pour bases le catéchisme et l'histoire sainte.

Nous croyons donc que, l'enseignement synthétique de la religion rentrant dans les attributions de la famille et de l'Église, l'école doit se garder de substituer un catéchisme déiste ou positiviste à l'instruction confessionnelle. Or cette dernière relève de la théologie. Nous ne pouvons donc citer ici cette classe de l'enseignement synthétique que pour mémoire. Cette question demande à être traitée à part, par des personnes compétentes, et au point de vue du culte auquel appartient l'enfant. Nous y attachons une grande importance, mais vu l'état actuel de notre législation en France, nous nous bornons à engager les maîtres des écoles laïques à aborder les questions religieuses, lorsqu'ils les rencontrent au cours de l'enseignement, avec le sérieux et le tact que comporte ce sujet. Ils ne devront jamais favoriser l'irréligion chez leurs élèves, car un jeune homme chez lequel on aurait négligé de cultiver le sentiment religieux resterait toute sa vie un être incomplet.

Arrivé au terme de la partie de ce travail consacrée à l'instruction, il nous reste à répondre à ceux qui nous demanderaient de formuler un programme scolaire ou un plan d'études approprié à l'âge des élèves, au degré de leur développement et au genre d'instruction qu'ils doivent recevoir.

Malheureusement nos principes pédagogiques nous défendent de donner satisfaction à ce désir, car nous protestons de toutes nos forces contre la tyrannie des programmes. Nous pourrions, il est vrai, substituer un plan d'études à ceux qui sont en cours, mais à quoi servirait-il de décréter que le grec précédât le latin dans les lycées si les idées générales exposées plus haut n'étaient ni comprises ni approuvées? Herbart lui-même

était loin de considérer telle des réformes qu'il proposait comme une panacée universelle. Du reste, les programmes usités de nos jours ont ceci de commun avec toutes les choses humaines, d'unir beaucoup d'excellents éléments à de sérieuses défectuosités. Un maître dévoué et intelligent s'en tiendra aux premiers et évitera les dernières dans la mesure du possible. Rien ne serait plus absurde que de troubler violemment l'ordre traditionnel avant d'être certain de le remplacer avantageusement. Les désastres causés sur le terrain de l'instruction par les révolutionnaires de la pédagogie, et parfois par les plus intelligents et les mieux intentionnés, sont immenses. En matière d'éducation, le progrès exige beaucoup de temps et des efforts patients. Un ministre qui s'aviserait de substituer un programme modèle aux méthodes traditionnelles risquerait fort de détruire sans édifier et de marcher au-devant d'un échec qui retarderait en réalité le triomphe des idées, fort justes peut-être, dont il serait le représentant.

Tout dépend d'ailleurs du tact, de l'habileté, de la bonne volonté des maîtres de la jeunesse. Il leur faut de plus de l'initiative et de la persévérance. Or, ils n'en auront réellement que du jour où ils jouiront solidairement d'une certaine liberté d'action.

Nous disons solidairement, car un professeur indépendant, mais isolé, agissant à sa guise, se consacrerait à sa spécialité et se désintéresserait de tout le reste. Ce genre de liberté offrirait un danger sérieux : mieux vaudrait la centralisation qu'un individualisme capricieux.

C'est à la direction d'un institut et au corps des professeurs qu'appartient la haute main, non pas sur le choix des matières à enseigner, mais sur les méthodes à adopter, sur le plan des études et généralement sur l'organisation du travail chez les maîtres et chez les élèves. A cette condition seule, les efforts de tous convergeront vers le même

but, qui est d'*élever* le jeune homme d'un niveau inférieur à un degré supérieur.

On se plaint généralement de ce que les programmes scolaires soient de nos jours surchargés outre mesure et de ce qu'on enseigne trop de choses aux enfants.

Si l'on veut dire qu'il faut se garder d'encombrer l'intelligence et la mémoire de l'enfant de notions disparates, mal équilibrées et mal combinées, si l'on craint d'aboutir à l'ahurissement ou de favoriser la vanité, nous approuvons cette critique.

Mais si l'on voulait prendre prétexte de cela pour rayer certaines matières du programme scolaire, nous protesterions vivement. Dans l'état actuel de la civilisation, la tentative de réduire la part d'instruction à laquelle chacun a droit aurait pour conséquence de mutiler l'intelligence ou d'étouffer le sentiment, de rendre l'enfant impuissant pour la lutte de la vie, de priver la société d'un futur appui. On a inventé récemment un terme fort juste pour désigner le caractère encyclopédique que doit revêtir de nos jours l'enseignement. L'*instruction intégrale*, qui n'est qu'une formule vide dans la bouche de certains orateurs des réunions publiques, peut et doit devenir une réalité.

Mais jamais le maître n'atteindra ce but, s'il n'a conscience d'être à la fois un éducateur et un professeur, s'il n'a le désir de former des hommes en même temps qu'il enseigne sa spécialité. L'instruction intégrale ne sera qu'un vain mot tant que le maître ne possédera pas l'art de la combinaison, tant qu'il ne saura pas attendre que les notions de l'enfant soient nettes et claires, avant d'en enseigner d'autres. Cette instruction sera impossible tant qu'un bon enseignement par l'aspect n'aura pas fait l'éducation des sens, tant qu'on ne saura pas exciter l'intérêt pour tout, au lieu de vouloir tout inculquer à la mémoire.

En général il vaut mieux consacrer une leçon par jour

à une branche pendant six mois, que de lui attribuer une leçon par semaine pendant deux ou trois ans. Un enfant n'apprend bien une chose que si l'on y revient jour par jour, et si on le tient ainsi en haleine. A cette condition, le professeur pourra déployer plus d'entrain dans le cours de ses leçons. En espaçant outre mesure les leçons, on gaspille beaucoup de temps en pure perte.

La lecture des *Commentaires* de Jules César ne doit pas coïncider avec l'histoire de la Révolution française, ni l'étude de Tite-Live avec la géographie de l'Amérique.

L'étude des mathématiques peut être poussée fort loin, si l'on sait relier entre elles les différentes branches dont elles se composent ; par exemple, faire concourir la géométrie à l'étude du système métrique et de la trigonométrie.

Lorsque l'enfant aborde une nouvelle branche d'instruction, il convient de lui imposer un effort énergique de la mémoire, pour se rendre rapidement maître des difficultés qu'il rencontre toujours dans les commencements. L'intérêt direct ne se développera qu'après ce premier effort.

L'enseignement des sciences naturelles ne devra être sacrifié sous aucun prétexte.

CHAPITRE VII

L'ÉNERGIE MORALE DU CARACTÈRE

> Lorsque la pensée peut être le précurseur de l'action, lorsqu'une réflexion heureuse peut à l'instant se transformer en une institution bienfaisante, quel intérêt l'homme ne prend-il pas au développement de l'intelligence?
>
> Mme DE STAEL.

L'éducation a pour but de former chez l'enfant un caractère à la fois énergique et moral. On peut avoir de l'énergie et cependant manquer de moralité. L'éducation doit veiller à ce que l'enfant unisse la force à la bonté.

La force du caractère réside dans la volonté. Celle-ci implique non seulement le vouloir, mais aussi dans certains cas le refus ou l'indifférence. Car le but de l'éducation morale n'est pas seulement d'exciter l'enfant à vouloir accomplir certaines choses, mais aussi à le rendre insensible à certaines tentations et à lui inculquer la force de résistance nécessaire pour rejeter certaines choses.

Pour comprendre ce qui suit, il faut se rappeler que la volonté est un désir transformé, et que les sentiments qui déterminent nos actions sont régis par nos idées et, en dernière analyse, par l'instruction. Lorsque l'instruction fait défaut, les instincts naturels se donnent libre carrière : alors l'éducation morale rencontre des obstacles en face desquels elle se sent impuissante. Il est vrai que

l'éducateur peut essayer d'agir directement sur les sentiments, exciter ou réprimer les passions, faire un appel aux émotions violentes. Mais ce mode d'éducation, dont les mères abusent parfois, épuise et fatigue l'enfant, surtout si celui-ci est privé de la base solide d'une instruction intellectuelle et sentimentale susceptible d'alimenter la réflexion et de motiver des résolutions fécondes.

En général les fortes émotions sont les pires ennemis des sentiments délicats. Autant il est bon de cultiver ceux-ci, autant il convient d'éviter celles-là. La lecture d'un roman à sensation, la vue d'un drame émouvant ne contribuent guère à l'éducation des masses. On a beau y célébrer le triomphe de la vertu sur le vice : les aventures terribles qui composent le fond de ces œuvres malsaines, et sur l'effet desquelles on spécule, surexcitent les passions, sans contribuer le moins du monde à favoriser ni les sentiments élevés, ni les résolutions viriles. Il en est de même pour l'éducation des enfants. On peut facilement les faire rire ou pleurer; mais si l'on abuse des émotions violentes, on se trouve sans ressources le jour où il s'agit d'exercer sur les enfants une influence vraiment morale. Vouloir former le caractère en agissant sur le sentiment et en se passant du soutien de l'instruction, c'est donc aller au-devant d'un échec, et ne former en définitive que des hommes faibles, ayant peut-être les dehors de l'énergie, mais condamnés à changer d'opinion à chaque incident nouveau, incapables de vouloir énergiquement parce qu'ils ne savent pas réfléchir mûrement. Quelquefois le défaut d'instruction rend les hommes étroits et bornés. Alors l'énergie du caractère est mise au service de l'erreur ou du préjugé.

Examinons maintenant les traits essentiels d'un caractère énergique.

Tout d'abord nous rencontrons chez l'homme des désirs et des volitions qui sont la résultante de son tempérament

physique, des habitudes contractées, des qualités et des défauts qu'il a acquis au cours de son existence. C'est le *côté objectif du caractère.*

Mais, en même temps, l'homme a conscience de lui-même, il apprécie et critique sa propre manière d'être ; il cherche à se transformer, il aspire à se dominer lui-même. Cette activité constitue le *côté subjectif du caractère.*

Le côté objectif du caractère se transforme continuellement. Sans cesse des idées nouvelles s'ajoutent aux anciennes; les instincts ne sont plus les mêmes dans des circonstances différentes; les habitudes varient, soit sous l'influence de l'âge, soit au cours des expériences qu'on fait. De bonne heure le *moi* a conscience de ces changements : il apprécie et il juge ses propres sentiments, il excuse, il justifie, il désapprouve, il condamne sa propre manière d'être. A ce moment où le *moi* se dédouble en quelque sorte, naît le côté subjectif du caractère, qui n'est autre chose que la connaissance de soi-même et la conscience morale.

Il ne s'agit pas d'une juxtaposition de deux êtres ou de deux personnes différentes, mais d'un travail incessant de transformation intérieure : l'homme, être passif, aspire sans cesse à devenir une personne qui se connaît et qui agit librement. Il tend à s'élever de la dépendance à la liberté; il veut échapper à la domination des instincts et des habitudes pour les dominer à son tour par une volonté ferme.

C'est au cours de cette évolution que l'éducation peut intervenir avec le plus de succès.

L'erreur de beaucoup de pédagogues vient de ce qu'ils ont méconnu cette vérité. A l'exemple des moralistes, ils ont cru faire merveille en portant exclusivement leurs efforts sur le côté subjectif du caractère, c'est-à-dire sur le *moi* en tant qu'il est son propre législateur et qu'il se critique lui-même. Pour nous rendre compte de cette erreur,

nous n'avons qu'à jeter un coup d'œil sur un jeune homme chez lequel on n'aurait développé que le côté subjectif du caractère : supposons que les exhortations, les leçons de morale dont il est saturé ne l'aient pas dégoûté de toute morale, supposons qu'il ait un jugement éclairé et droit, qu'il soit abondamment muni de maximes admirables, que sa mémoire en soit remplie au point que sa bouche en déborde; qu'arrivera-t-il? Ce jeune homme sera sans force, sans expérience quand il devra transformer ses maximes en actions, quand l'heure viendra où il faudra dominer ses propres passions. La faible digue que leur opposeront ses maximes sera vite rompue. Il est vrai que celles-ci resteront profondément gravées dans sa mémoire et dans sa conscience. Il n'en sera que plus à plaindre. Un pareil jeune homme aura tous le dehors d'un hypocrite. Quelquefois il le deviendra réellement.

L'éducation morale procède tout autrement que la théorie de la morale. Celle-ci commence nécessairement par formuler des principes généraux et des maximes, mais l'éducation, qui est tout autant un art qu'une science, agira avant tout sur le côté objectif du caractère, à savoir sur les nstincts, les idées, les sentiments, les habitudes, le genre de vie de l'enfant. Au fur et à mesure que le *moi* se réveille et prend possession de lui-même, l'éducation amènera doucement l'enfant à formuler lui-même des maximes : elle redressera ce que celles-ci ont de défectueux, tout en se gardant d'inculquer d'emblée à l'enfant un cours de morale dont celui-ci n'a que faire.

Pourtant elle ne devra pas négliger cette dernière partie de sa tâche, car il serait tout aussi dangereux de développer exclusivement le côté objectif du caractère que de n'envisager que le côté subjectif.

Essayons de tracer le portrait d'un jeune homme chez lequel on aurait développé uniquement le côté objectif du caractère : Il dominerait ses passions, il serait le maître

de ses résolutions; ses actions, ses habitudes, ses goûts seraient peut-être à l'abri de tout reproche. Mais il n'obéirait en cela à aucune règle; s'il formulait des maximes, celles-ci seraient fréquemment en contradiction avec ses actions. On rencontre quelquefois des hommes dont la vie est pure, mais dont les maximes sont détestables. On dit d'eux : « Ils valent mieux que leurs principes. » A l'occasion ces hommes deviennent dangereux, surtout si, à défaut d'une règle de conduite sérieuse, ils mettent leur énergie au service de l'ambition ou du vice.

En résumé, l'éducation morale doit agir d'abord sur le côté objectif du caractère, et en second lieu sur le côté subjectif.

De quelle manière un caractère énergique se forme-t-il? Évidemment par le développement normal des aptitudes dont l'ensemble constitue la force du caractère.

Ces aptitudes sont au nombre de quatre :

La mémoire de la volonté,
Le choix,
Les règles de conduite,
La lutte intérieure.

1. *La mémoire de la volonté.* Nous disions plus haut que tous les efforts de l'éducation doivent se porter d'abord sur le côté objectif du caractère. Il faut donc avant tout amener l'enfant à renoncer à ses mouvements capricieux et à vouloir fermement et constamment une même chose. Or nous appelons cette qualité la mémoire de la volonté. Pour arriver à ce but, il faut que les contradictions et les conflits intérieurs cessent; il faut que l'âme soit en plein accord avec elle-même. Si les penchants luttent contre les idées, si les désirs sont contraires aux sentiments, la volonté, tiraillée dans tous les sens, est sans force pour poursuivre un seul et même but. Un effort énergique de

la volonté n'est possible que si les penchants innés, les pensées et les sentiments se soutiennent mutuellement au lieu de se contredire. Pourquoi les ambitieux arrivent-ils si souvent à leurs fins? Parce qu'ils ont la mémoire de la volonté, et qu'ils savent dominer et discipliner leurs propres instincts en vue du but suprême qu'ils poursuivent : leur intérêt. Les criminels endurcis, les hommes vertueux possèdent généralement cette même qualité à un haut degré ; ils lui doivent leur supériorité incontestable sur la masse indécise et flottante. Sans la mémoire de la volonté, un homme hésite sans cesse, il est incapable de prendre une résolution et de la mener à bout ; il change de ligne de conduite à tout moment. C'est, en un mot, un homme sans caractère.

2. *Le choix.* Pour acquérir cette harmonie intérieure, condition de la mémoire de la volonté et de la conséquence dans les actes, il faudrait pouvoir accorder entre eux les trois facteurs essentiels du côté objectif du caractère qui sont : la *patience,* le *goût de la propriété,* et le *goût du travail.*

Un homme de caractère ne peut pas en même temps tout supporter, tout posséder, tout faire. Mais il ne peut pas non plus ne rien souffrir, ni s'abstenir de posséder et de travailler. Il faut donc qu'il fasse un choix, et qu'il sache quelles souffrances il consent à supporter et celles qu'il veut éviter. Il faut qu'il choisisse et qu'il limite la tâche qu'il veut accomplir. Il faut en outre qu'il sache quels sont les biens qu'il veut posséder, et ceux auxquels il renonce.

La patience a des bornes tout comme la jouissance. Un homme qui voudrait tout posséder et tout faire serait finalement la créature la plus impuissante du monde. On ne peut accomplir une œuvre sérieuse que si l'on sait se limiter. Or un homme de caractère sait choisir entre plusieurs entreprises celle qu'il est capable d'accomplir, et qui mérite sa préférence.

3. *Les règles de conduite*. Peu à peu le côté subjectif du caractère, c'est-à-dire le moi en tant qu'il se connaît lui-même, s'affirme par l'appréciation critique de soi-même, et par des règles de conduite qui deviennent à leur tour les mobiles de nos actions. L'enfant, et trop souvent l'homme fait, ne formule généralement de règles de conduite que pour justifier ses propres pratiques, quelles qu'elles soient. En effet, au cours de la vie, chacun est amené à formuler des règles de conduite qui varient selon le genre de vie, les goûts, les préférences, les habitudes, les besoins. Le débauché comme le travailleur, le criminel comme le philanthrope, obéissent à de certaines règles constantes qui ne sont au fond que la formule théorique de leurs pratiques. Ce fait, singulier en apparence, vient de ce que l'action elle-même précède nécessairement la critique de cette action. La conscience morale elle-même n'existe pas de toutes pièces dans l'âme de l'enfant : mais elle se développe au fur et à mesure que celui-ci est appelé à agir.

Si donc l'on veut exercer sur les enfants une influence morale, il faut diriger leurs actions avant de leur enseigner des maximes : il faut leur laisser le soin de formuler eux-mêmes des règles de conduite conformes aux habitudes vertueuses qu'on leur aura inculquées de bonne heure. Les hommes, s'ils n'aiment pas toujours pratiquer leurs maximes, n'oublient jamais de « maximer leurs pratiques ». Or ceci n'offre aucun inconvénient dans le cas où les pratiques sont bonnes.

Grâce à la faculté de formuler des règles de conduite, l'homme peut connaître d'avance la portée de ses actions. Il examine en connaissance de cause les mobiles auxquels il doit conformer sa conduite. Étant plus certain du succès, il déploiera une plus grande énergie et atteindra plus sûrement son but.

4. *La lutte intérieure*. Si tous les instincts qui consti-

tuent le côté objectif du caractère se traduisaient en règles de conduite, il n'y aurait pas de conflit intérieur, car l'homme se laisserait entraîner sans résistance par ses désirs.

Mais il reste toujours des penchants indisciplinés qui se trouvent être en contradiction avec les règles de conduite adoptées. L'avare, par exemple, qui formule ses maximes en s'inspirant de sa passion dominante, peut rencontrer en lui-même des goûts incompatibles avec la stricte application de ses principes ; s'il est gourmand, artiste ou vaniteux, il y aura une lutte intérieure entre ses règles de conduite et l'amour de la bonne chère ou des œuvres d'art, ou le désir de briller. Nous avons cité de préférence comme exemple un homme vicieux, parce que tout le monde connaît les luttes inévitables au-devant desquelles va l'homme vertueux. Quoi qu'il fasse, ce dernier rencontrera toujours en lui-même des penchants incompatibles avec ses maximes, penchants qu'il lui faudra combattre. Ces luttes intérieures ont été décrites par tous les poètes et étudiées par les moralistes.

Tant que l'homme se trouve en contradiction avec lui-même, son caractère est faible. L'énergie morale consiste dans l'accord définitif entre le moi qui agit et le moi qui juge. Alors seulement, l'homme, jouissant du calme intérieur, peut diriger librement ses efforts vers un but.

L'éducation se propose de former un caractère à la fois énergique et *moral*. On peut être conséquent et ferme dans ses résolutions ; on peut dompter ses passions, s'imposer des souffrances, agir avec un courage héroïque et une persévérance opiniâtre, et manquer néanmoins de sens moral. Nous avons vu qu'on peut même formuler des règles de conduite contraires à la morale, et mettre une grande énergie de caractère au service de l'immoralité. Tibère, Marat, Harpagon, Rodin sont de grands caractères,

bien que les préoccupations criminelles ou intéressées l'emportent chez eux sur le sentiment moral.

L'éducation doit donc aviser aux moyens de former des hommes de bien en même temps que des caractères énergiques.

Or la moralité d'un homme peut se manifester de deux manières.

Lorsqu'elle domine le côté objectif du caractère, elle pénètre nos penchants, nos sentiments, nos actions, nos habitudes. Ceci est la moralité *positive* ou réelle, telle qu'elle s'est réalisée dans la pratique.

Mais elle peut aussi se manifester sous la forme d'une critique de nos actions, de nos pensées, de nos jugements; c'est ce qui arrive lorsque la moralité inspire le côté subjectif du caractère. Alors elle devient l'*impératif catégorique*, ou la voix de la conscience. Nous l'appelons la moralité *négative* ou idéale parce que son rôle consiste à critiquer et à redresser ce qui mérite d'être blâmé.

L'éducation doit développer la moralité dans les deux sens. Au commencement elle astreindra l'enfant à la pratique du devoir, autrement, à défaut d'une moralité positive, la conscience prêcherait dans le désert, ou plutôt elle resterait à l'état embryonnaire, n'ayant pas de terrain où elle pût s'exercer et grandir, et manquant d'occasions pour s'affirmer et pour s'imposer. Alors seulement elle s'affirmera hautement par la voix de la conscience.

L'éducation morale devra exercer une action décisive sur les aptitudes dont l'ensemble constitue un caractère énergique. Pour que la volonté soit mise au service du bien, il faut donc développer chez l'enfant :

Le jugement moral,
L'ardeur morale,
La résolution morale,
La contrainte morale.

1° *Le jugement moral.* Il ne faut pas confondre le jugement moral avec la critique intérieure, qui est du domaine de la conscience. Il s'agit ici de l'appréciation des hommes et des faits du dehors au point de vue moral. L'enfant ne doit pas apprécier les choses qui l'entourent seulement au point de vue logique, esthétique, sentimental, religieux, etc. Il doit aussi les juger au point de vue moral. C'est ainsi qu'il se formera peu à peu une manière de voir qui lui permettra de se prononcer immédiatement, sans hésiter, sur le caractère moral ou immoral des faits dont il sera témoin. Grâce à la mémoire de la volonté, par laquelle nous obtenons une certaine fixité dans les idées et une certaine constance dans les sentiments, les jugements que l'enfant prononcera sur son entourage seront tout naturellement et sans effort inspirés par des préoccupations morales.

Le jugement moral, tout comme la sympathie et le goût, s'acquiert par la lecture des œuvres classiques, par un bon enseignement analytique et synthétique, approprié à l'âge et au degré de culture de l'enfant. Dans les jeunes années, le jugement moral se formera par le contact spirituel avec les grands héros qu'ont illustré leurs vertus, dont les poètes ont chanté les exploits en un langage capable d'enflammer l'imagination enfantine. Plus tard cet enseignement aboutira à une vue d'ensemble sur la société, sur les actions des hommes, sur les faits de l'histoire, sur les chefs-d'œuvre littéraires et artistiques, qui ouvriront de larges horizons à la réflexion morale. C'est par le canal de l'instruction que les idées morales seront transmises le plus sûrement à l'enfant, au point que le zèle pour le bien domine sa pensée et stimule son ardeur.

2° *L'ardeur morale.* L'enfant ne doit pas seulement apprécier et juger, mais aussi faire un choix décisif dans la vie. Nous avons vu plus haut qu'un homme de caractère choisit ce qu'il veut supporter, posséder. Mais pour

que ce choix ne soit pas inspiré par des préoccupations immorales, telles que la vanité, l'égoïsme, l'avarice, il faut que l'enfant apprenne de bonne heure à s'élever à la hauteur des *idées* morales au triomphe desquelles il doit consacrer sa vie.

Ces idées peuvent être réduites au nombre de trois : la *bienveillance*, la *justice* et la *liberté intérieure*. Beaucoup d'hommes consentiraient volontiers à tout supporter pour satisfaire à des penchants vicieux. Telle femme endurera héroïquement les plus dures privations pour briller dans le monde, ne fût-ce que pendant une heure. Tel homme patientera de longues années pour se venger d'une injure. Mais combien savent souffrir et patienter pour le triomphe de la justice? Or pour cela il faut plus qu'une froide réflexion ; l'enthousiasme le plus ardent n'est pas de trop pour inspirer les grands sacrifices et les sublimes dévouements !

3° *Les résolutions morales*. Ces mêmes idées morales qui excitent chez l'enfant une vive et généreuse ardeur se manifestent aussi dans le côté subjectif du caractère par des résolutions morales conformes aux maximes reconnues pour vraies. L'enfant apprend à s'observer lui-même. Au cours de cet examen de conscience il se rendra compte des défauts à corriger et des maximes à pratiquer. Il aura une vue claire des vices à combattre et des vertus à acquérir. Il prendra donc des résolutions morales en pleine connaissance de cause, sachant ce qu'il peut faire et pourquoi il faut le faire. Il se laissera diriger, non pas par ses désirs ou ses caprices, mais par des mobiles dont il aura apprécié la valeur. Ces sortes de résolutions ne sont pas de vagues promesses qu'on n'accomplit jamais, mais elles offrent par elles-mêmes de solides garanties de leur valeur intrinsèque et des chances sérieuses de leur réalisation prochaine.

4° *La contrainte morale*. Si l'impératif catégorique

persiste dans ses revendications, il arrivera un moment où le sujet ne pourra plus résister à la contrainte morale qu'exerce sur lui sa propre conscience. Il est vrai que la bonne volonté de l'élève se heurtera aux penchants indisciplinés qui subsisteront malgré tout en lui; mais c'est au cours de cette lutte que l'on verra si l'enfant est voué à une faiblesse irrémédiable du caractère, ou s'il sait vaincre l'obstacle, mettre d'accord les penchants et les maximes, es désirs et les idées morales.

A cette condition seulement, le jeune homme possédera un caractère énergique et moral.

CHAPITRE VIII

LES MOYENS D'ACTION DE L'ÉDUCATION MORALE

> Rien n'abat si fort l'esprit des enfants que d'avoir un maître trop sévère et trop difficile à contenter.
>
> ROLLIN.

> Il est bon d'être ferme par tempérament et flexible par réflexion.
>
> VAUVENARGUES.

L'éducation morale trouve des auxiliaires précieux dans les sentiments de *plaisir* et de *déplaisir* que le maître sait inspirer à son élève. Quelquefois aussi, la tâche de l'éducateur consiste à rendre l'enfant *indifférent* au plaisir ou au déplaisir. Cette indifférence est ordinairement due à la force de l'habitude. Le sentiment du plaisir, fût-il même excessif à l'origine, s'émousse avec le temps et perd son charme à mesure qu'on s'y accoutume. Le déplaisir qu'on ressent par la perte d'un objet diminue aussi lorsqu'on s'est habitué à cette privation.

Tantôt l'éducation *excite* l'enfant à persévérer dans la voie qu'il a choisie. Tantôt elle exerce sur lui une *pression* pour l'en détourner. L'excitation par laquelle on réjouit l'élève se manifeste le plus souvent sous la forme de l'*approbation*. C'est généralement par le *blâme* qu'on

exerce sur la volonté de l'élève une pression douloureuse et salutaire. L'approbation va quelquefois jusqu'à la *récompense*, le blâme jusqu'à la *punition*.

Ces récompenses et ces châtiments diffèrent essentiellement des mesures disciplinaires que nous avons décrites plus haut, mesures qui n'ont d'autre but que de concourir au maintien de l'ordre extérieur. La discipline se préoccupe moins des sentiments des enfants que du besoin d'écarter les périls auxquels ils s'exposeraient si on les abandonnait à eux-mêmes. Mais l'éducation — qu'il ne faut pas confondre avec la police — agit avant tout sur les dispositions de l'enfant : elle conseille, prie, raisonne, loue et blâme dans l'espoir que plus tard la semence qui germe dans le cœur de l'enfant donnera une ample moisson de sentiments purs et des résolutions viriles.

L'art d'approuver sans flatter et de blâmer sans décourager est plus difficile qu'on ne le croit généralement. L'éducateur doit lui-même être un homme de caractère, ferme et conséquent, se dominant lui-même, maître de ses paroles, ayant de l'esprit et du cœur. Il faut que l'enfant attache la plus haute importance à son approbation et craigne par-dessus tout d'être blâmé par lui. On ne peut critiquer efficacement que si l'on possède l'art d'approuver. Un maître mécontent de tout, habitué à tout dénigrer, est incapable d'éveiller chez l'enfant cet attachement cordial et respectueux qui est le grand levier de l'éducation. Chaque enfant doit être traité différemment : la douceur convient à celui-ci, la gaieté ou la sévérité à celui-là. Mais il faut que l'attitude du maître envers chaque individu reste constamment la même et qu'il s'interdise tout caprice qui dérouterait l'enfant et qui lui ôterait l'espoir de mériter jamais son approbation. On est en droit de demander à l'éducation beaucoup d'abnégation : il faut admirer ceux qui savent imposer silence à leurs préoccupations personnelles, pour montrer à leurs élèves un

visage toujours égal. Et encore cette attitude ne devra-t-elle ressembler en rien à celle du comédien, car elle ne réflétera que des sentiments sincères et profonds. L'éducateur se gardera de toute affectation hypocrite et mensongère.

Nous avons dit qu'il devra recourir quelquefois à des châtiments d'une nature spéciale. C'est Rousseau qui, le premier, a étudié la question des châtiments « pédagogiques ». Il a montré que ceux-ci consistent à mettre l'enfant en présence des conséquences naturelles de ses actions. En effet, ces conséquences contiennent toujours la récompense ou la punition de l'action qui a été commise. Il y a mille manières de confondre et de châtier le paresseux, le gourmand, l'indiscret, le bavard, le menteur. En effet, chacun de ces défauts peut devenir pour l'enfant la source de mille contrariétés. L'éducateur n'a qu'à prendre des mesures pour que l'enfant souffre des conséquences de ses fautes, et pour qu'il jouisse des suites naturelles de ses bonnes qualités. Le paresseux sera privé d'un amusement ardemment convoité parce qu'il sera venu trop tard au rendez-vous fixé; ou bien sa négligence d'aujourd'hui l'obligera demain à un travail doublement pénible. Le gourmand s'expose à des indigestions et on ne lui épargnera pas les médicaments désagréables. L'indiscret rencontre partout de la défiance. Quant au bavard, il est exclu de la compagnie des grandes personnes. Le menteur s'enfonce généralement dans des difficultés inextricables. Il ne sera pas difficile d'après cela d'énumérer les récompenses qui attendent les enfants studieux, modestes, loyaux, etc.

Il est vrai que ces peines et ces récompenses ne constituent qu'un avertissement ou un encouragement. Ces moyens d'action, quelle que soit leur utilité, ne peuvent guère étendre l'horizon moral de l'enfant, ni éveiller des sentiments nouveaux, ni montrer à l'enfant de nouveaux

progrès à accomplir, ni le préparer à de plus hautes destinées. On aura beau mettre le menteur aux prises avec les conséquences désastreuses de son défaut : ceci ne lui montrera pas encore la haute portée d'une attitude loyale dans la vie publique et privée.

C'est l'instruction qui restera toujours le moyen d'action par excellence de l'éducation morale. Tout dépend du *cercle des idées* que chacun se forme sous l'influence de l'expérience, des relations sociales et de la culture intellectuelle qu'il a reçue. Chaque homme finit par posséder un ensemble de notions générales, qui est la source de ses résolutions et de ses actions. Si le cercle des pensées se trouve être incomplet, s'il s'y glisse des notions fausses ou immorales, on sera condamné à une faiblesse incurable ou au vice.

L'instruction seule peut inculquer à l'enfant des notions justes et exactes, développer harmonieusement ses aptitudes et lui faire comprendre la beauté et la grandeur de la vertu.

CHAPITRE IX

LA MÉTHODE DE L'ÉDUCATION MORALE

> C'est la bonne volonté qui est un lien plus fort que toute autre contrainte que l'on saurait donner aux hommes, et le pli qu'ils prennent par une bonne institution dès leur première enfance, qui fait que chacun d'eux se sert de loi à soi-même.
>
> PLUTARQUE.

L'éducation doit former un caractère *énergique* en déterminant le choix de l'enfant, en influant sur ses règles de conduite et en le soutenant dans ses luttes intérieures.

Elle devra donc :

Maintenir,
Déterminer,
Diriger,
Soutenir.

En second lieu, l'éducation doit former un caractère *moral*, inspirer à l'enfant une manière de voir ou un jugement moral, l'exciter à aimer chaleureusement le bien, lui inspirer des résolutions morales, et le rendre capable d'exercer sur lui-même une contrainte.

A ce titre elle devra :

Favoriser une disposition calme et sereine,
Entretenir la délicatesse des sentiments,
Approuver et blâmer,
Avertir et faire appel au souvenir.

Nous allons passer rapidement en revue ces huit étapes de l'éducation morale :

1. L'éducation *maintient* l'enfant dans une voie constante; elle exige de lui des efforts persévérants et continus ; elle lui interdit de s'égarer à droite et à gauche ; elle l'empêche de trop entreprendre de peur qu'il n'aboutisse à rien ; elle tient la main à ce que l'enfant achève ce qu'il a commencé. De cette manière, l'éducation favorise la mémoire de la volonté ; le caractère de l'enfant acquiert une certaine consistance; il devient capable de vouloir sérieusement une chose et de l'accomplir.

2. L'éducation *détermine* la volonté de l'enfant lorsque celui-ci est mis en demeure de choisir, c'est-à-dire de donner la préférence à l'un ou l'autre des penchants qui existent en lui. Pour cela, il faut que l'enfant apprenne à se rendre compte de la véritable valeur des choses, qu'il sache lesquels d'entre ces penchants méritent la préférence, quel parti il faut prendre dans telles circonstances. Autrement l'enfant s'habituera de bonne heure soit à hésiter sans cesse entre des opinions diverses, soit à rester indifférent, soit à faire un mauvais choix, quitte à s'en repentir trop tard. Il ne s'agit pas de lui dicter son choix, car ce procédé anéantirait sa volonté : il faut plutôt l'avertir, le conseiller, le stimuler. Peu à peu, l'enfant apprendra à choisir entre plusieurs alternatives, non pas toujours la plus agréable, ni la plus utilitaire, mais celle qui mérite le plus d'être l'objet de ses efforts persévérants.

3. L'éducation *dirige* la volonté de l'enfant en le rendant

capable de formuler des règles de conduite inspirées par la prudence et la réflexion. L'enfant est toujours pressé de formuler des règles de conduite: leurs défectuosités doivent donc lui être signalées d'avance. Ici la tâche de l'éducateur devient singulièrement délicate : car d'une part il doit se garder de contredire systématiquement l'enfant, alors surtout que celui-ci croit sincèrement à l'excellence de ses maximes et qu'il est fier de les avoir trouvées; d'autre part on doit lui épargner les expériences douloureuses et les humiliations qui l'attendent si on l'abandonne à lui-même.

Il faudra combattre en lui la présomption, qu'on distinguera soigneusement de la fierté. S'il est modeste, il acceptera volontiers la direction du maître pourvu que celui-ci y mette un certain tact et sache tenir compte des justes susceptibilités de l'enfant.

4. L'éducation vient au secours de l'enfant dans la lutte qui se livre entre ses penchants et ses règles de conduite. Si l'harmonie parfaite entre les désirs et les maximes était réalisable, elle serait le privilège des sages et des saints; mais l'enfant ne saurait se soustraire au conflit inévitable entre ses maximes plus ou moins excellentes et les instincts plus ou moins indisciplinés qu'il porte en lui. Les jeunes gens sont exposés à un très grand danger, car souvent l'explosion des premières passions renverse tout l'édifice des maximes pures, des bonnes habitudes, des sentiments bienveillants, péniblement élaboré par l'éducateur. Celui-ci contemple alors avec découragement la ruine de son œuvre.

Que faire pour éviter un pareil désastre?

Il faut *soutenir* la volonté de l'élève par un ensemble de mesures pédagogiques que nous allons exposer dans les paragraphes suivants.

5. Au commencement l'éducation morale entretiendra avant tout chez l'enfant une disposition d'esprit *calme* et

sereine. On éloignera tout ce qui pourrait exciter prématurément les passions, ou troubler la naïve simplicité de l'enfant. On combattra surtout chez ce dernier les préoccupations personnelles et la vanité : car celles-ci sont incompatibles avec le calme naïf et le détachement de soi-même sans lesquels une influence morale quelconque devient fort difficile. Un jeune garçon qui se croit le point de mire de tous les regards, une jeune fille coquette et avide de compliments, un jeune homme qui a de lui-même une trop haute opinion, ont perdu cette sérénité si désirable ; ils n'apprécieront plus les choses selon leur valeur propre, mais selon les avantages personnels qu'ils en retireront : leur jugement moral sera troublé par des préoccupations égoïstes. Ceci est surtout le cas des enfants maladifs, habitués de bonne heure à être l'objet de mille prévenances de la part de leur entourage. Il en est de même des enfants longtemps maltraités ou négligés. Ils ont perdu généralement cette sereine simplicité qui fait qu'on s'oublie soi-même pour ne se préoccuper que des choses ou des idées qui viennent du dehors.

De même qu'un homme bien portant n'a nullement conscience du fonctionnement de ses organes physiques, de même un enfant moralement sain ne se préoccupe guère de sa propre personne. Il s'en remet complètement et naïvement au jugement des autres ; il accepte sans discussion le verdict de l'opinion publique, ou celui du maître quand ce dernier possède assez de prestige pour remplacer à lui seul l'opinion générale aux yeux de l'enfant.

6. En second lieu, l'éducation morale soutient la volonté de l'élève en entretenant chez ce dernier la *délicatesse du sentiment* qui est le contraire de la vulgarité et de la grossièreté. Éloigner de lui dans les premières années de la jeunesse tout ce qui pourrait lui inspirer du goût pour le vice ; l'habituer peu à peu à envisager ce qui est laid et bas, avec cette fierté dédaigneuse qui est la plus sûre ga-

rantie contre un entraînement irréfléchi, voilà la tâche de l'éducateur. Car à quoi lui servirait-il d'écarter indéfiniment du chemin de l'enfant des spectacles repoussants que celui-ci rencontrera sûrement dans la vie? Le jeune homme serait livré sans défense aux plus grands dangers, si on ne lui inspirait pas les sentiments délicats qui seuls le rendront à l'avance insensible à certaines séductions malsaines. Il est bon que l'éducateur ne cache pas trop au jeune homme les laideurs de la vie réelle. Du reste l'instruction lui fournit les moyens de s'acquitter de ce soin : l'histoire ne montre aux enfants pas seulement des personnages poétisés et des héros admirables; peu à peu elle leur fait voir les hommes tels qu'ils sont, sans atténuer leurs vices. Grâce à elle, l'enfant se familiarisera avec les grandeurs et les petitesses de la vie réelle. Mais, s'il a des sentiments délicats, il aura toujours conscience d'être séparé du monde vulgaire et vicieux par un fossé qui lui semblera d'autant plus infranchissable qu'il se renfermera lui-même dans une certaine réserve. Mais il faut à ce moment que la naïveté enfantine ait peu à peu cédé la place à cette disposition plus mâle et plus mûrie que nous avons appelée la délicatesse du sentiment.

7. L'enfant ayant grandi et éprouvant une généreuse ardeur pour tout ce qui est beau et bon, le moment est venu de le soutenir dans ses résolutions morales par l'*approbation méritée* et par le *blâme*.

A ce moment on suppose que l'enfant est responsable de ses actions, et surtout qu'il est capable de prendre des résolutions morales. Nous avons déjà dit qu'il faut faire alterner avec art l'approbation et le blâme. Rien n'est plus nuisible que l'excès dans l'un ou l'autre sens. Mais il vient un moment où le jeune homme se sent froissé de recevoir des éloges pour des résolutions qu'il a prises en pleine liberté. Dans certaines circonstances un blâme le blessera dans sa dignité. L'éducateur saura dans ces cas s'imposer

silence à lui-même et manifester son opinion plutôt par son attitude que par ses paroles.

8. A ce moment l'élève, devenu presqu'un homme, essayera d'exercer sur lui-même une contrainte morale et il y réussira souvent. L'éducateur se bornera à *avertir* le jeune homme en cas d'urgence, ou à lui *rappeler* discrètement certaines maximes qu'il semble avoir oubliées. Le rôle de l'éducateur finit du moment où l'élève devient capable de se critiquer lui-même et d'écouter la voix de sa conscience éclairée par l'instruction, par les conseils reçus, par l'expérience. A ce moment le jeune homme, quittant ses maîtres pour entrer dans le monde, achèvera de faire l'apprentissage de la vie, sans courir trop de risques, car il portera dans sa conscience un éducateur éloquent qui saura le conseiller, l'avertir, l'encourager, et au besoin le juger et le redresser.

CHAPITRE X

LE PROGRAMME DE L'ÉDUCATION MORALE

Élever un enfant, c'est lui apprendre à se passer de nous.

E. LEGOUVÉ.

L'éducation morale doit former à la fois le côté objectif et le côté subjectif du caractère. Le premier comprend les penchants; le deuxième, les idées morales. D'une part le but de l'éducation est de cultiver en l'homme la moralité positive ou pratique qui se réalise dans la souffrance, dans la jouissance et dans le travail. D'autre part l'éducation morale cultive la moralité négative ou idéale en développant chez l'homme la bienveillance, la justice et la liberté.

Le programme de l'éducation consiste donc à inculquer à l'enfant :

1° *La patience*,
2° *Le goût de la propriété*,
3° *Le goût du travail*,
4° *L'idée de la bienveillance*,
5° *L'idée de la justice*,
6° *L'idée de la liberté intérieure.*

Nous ne tracerons pas ici un tableau complet de la

marche de l'éducation morale, analogue à celui de la marche de l'instruction. Herbart lui-même n'a pas cru devoir le faire. Nous nous contenterons d'ajouter quelques observations à celles que nous avons déjà eu l'occasion de formuler plus haut, lorsqu'il a été question une première fois des penchants entre lesquels l'enfant doit choisir et des idées morales qui doivent stimuler son ardeur.

L'éducation enseigne à souffrir et à patienter. C'est là une condition essentielle de l'énergie du caractère. Il faut quelquefois plus de courage pour souffrir que pour agir. Mais il semble qu'il soit difficile de concilier la faculté de souffrir et de patienter avec le goût de la propriété ou celui du travail. Lorsqu'un homme aime à jouir et à posséder, lorqu'il se sent porté à une activité intense, sera-t-il disposé à souffrir? Et réciproquement, un homme habitué à patienter aimera-t-il l'activité? Cherchera-t-il à posséder et à acquérir quelque chose? Voilà des traits de caractère également nécessaires qui semblent s'exclure. Il est donc tout naturel que l'éducateur ait de la peine à inspirer à l'enfant le goût du travail tout en lui faisant comprendre la nécessité de la souffrance.

Pourtant il n'est pas impossible de concilier ces divers penchants : l'homme le plus actif consentira toujours à subir certaines contrariétés inévitables, mais il ne souffrira pas plus qu'il ne le faut pour atteindre son but.

Quant au goût de la propriété, on peut le développer de bonne heure, car il se réveille très tôt chez l'enfant. Les premiers objets que celui-ci possède, ce sont ses jouets, ses livres, ses effets. Plus tard on pourra sans inconvénient lui confier quelque argent, mais en ayant bien soin de lui en faire comprendre la valeur exacte, c'est-à-dire le prix des objets qu'il pourrait acheter avec la somme qu'il possède. On peut aussi lui faire gagner un peu d'argent en rémunérant son travail. Mais qu'on se garde de lui payer ses produits au-dessus de leur valeur réelle!

Parmi les choses qu'on aime posséder, il faut citer l'*honneur*. L'éducateur doit veiller à ce que l'enfant jouisse d'une certaine considération dans son entourage. S'il est l'objet des taquineries de ses camarades, s'il devient leur souffre-douleur, il est inutile d'intervenir en sa faveur auprès de ceux-ci. Il vaut mieux le soustraire à son entourage et le transporter dans un milieu plus indulgent. On trouve toujours chez l'enfant, fût-il même aussi peu doué que possible, quelque côté digne d'estime qui contrebalance ses défauts ou ses ridicules. L'estime et la considération sont tout aussi indispensables à l'enfant qu'à l'homme mûr.

Quant au goût du travail, il se manifeste d'abord dans les *jeux* de l'enfant. C'est en jouant que celui-ci dépense toute l'énergie dont il est capable. Le maître verra d'un bon œil les amusements de son élève, il pourra même s'y intéresser et s'y associer, pourvu qu'il ne se laisse pas entraîner trop loin dans la vie de l'enfantillage et qu'il ne cesse d'avoir conscience de son rôle d'éducateur. Nous n'avons pas besoin d'insister sur l'heureuse connexion qui existe naturellement entre les jeux de l'enfance et les exercices de gymnastique. Le maître profitera de cette circonstance pour développer chez ses élèves le goût des exercices corporels, des promenades, des excursions, etc.

Nous avons insisté à plusieurs reprises sur l'utilité des travaux manuels. On sait quel rôle bienfaisant ils jouent dans l'éducation des jeunes filles, et c'est avec raison qu'on leur a accordé une large place dans l'école et dans la maison. Les travaux manuels ne contribuent pas seulement à préparer l'enfant en vue de sa destinée future, mais ils hâtent aussi sa maturité spirituelle en favorisant le sentiment de la responsabilité.

Cependant le genre de travail qui convient avant tout à la jeunesse, c'est l'étude. L'activité intellectuelle est tout aussi nécessaire à la santé que l'activité physique. Négliger

la première sous prétexte qu'il faut avant tout fortifier le corps, est un mauvais calcul, excepté dans les cas où il s'agit d'enfants faibles et délicats. Le maître ne devra donc pas craindre d'imposer à des enfants bien portants de grands efforts d'intelligence. En général l'étude est le meilleur auxiliaire de l'éducation morale.

La bienveillance naît tout naturellement dans le cœur de l'enfant placé dans un milieu favorable. Malheureusement ce sentiment risque de s'éteindre plus tard dans le contact avec les dures réalités de la vie. Il n'est pas rare de rencontrer des hommes distingués qui dédaignent le rôle de la bonté et qui se sont habitués à contempler les choses assez froidement pour faire abstraction de l'influence de la charité dans le monde. Ce travers provient de ce qu'on considère généralement la bienveillance plutôt comme un sentiment que comme une *idée* fondée dans la raison, non moins digne de notre adhésion que la justice. On peut avoir perdu beaucoup d'illusions en ce qui concerne le sentiment, et cependant rester bienveillant par conviction. Cette bonté, moins sentimentale, mais plus réfléchie, sera peut-être plus féconde en résultats heureux.

L'éducateur doit donc cultiver de bonne heure chez l'enfant l'idée de la bienveillance, et lui faire comprendre le rôle et la portée de celle-ci. Avons-nous besoin d'ajouter que ce but sera atteint plus sûrement par un bon enseignement historique que par des appels directs au cœur et par des excitations sentimentales?

L'idée de la justice demande à être complétée par l'idée de l'équité. Il serait dangereux de cultiver la première aux dépens de la seconde. L'enfant est naturellement porté à poursuivre l'application stricte de la justice absolue sans se préoccuper des mille atténuations exigées par l'état actuel de la société. La justice absolue, si on la mettait en pratique du jour au lendemain, conduirait aux plus grandes injustices. *Summum jus, summa injuria.*

Beaucoup d'hommes raisonnent du reste comme les enfants, parce qu'ils n'ont pas appris à unir l'équité à la justice.

L'idée de justice prend naissance dans les rapports des enfants entre eux. Dans leurs jeux ils formulent tout naturellement certaines conventions qu'ils s'engagent tacitement à respecter. Lorsqu'il survient des contestations, et que l'intervention du maître devient absolument nécessaire, celui-ci, loin de les juger exclusivement au point de vue de la justice idéale, devra insister autant que possible pour que les conventions du jeu soient respectées. De cette manière les enfants apprendront à tenir compte des nécessités sociales et à être équitables en même temps que justes. Ici encore c'est par un bon enseignement analytique et synthétique qu'on mettra en lumière la justice et l'équité, et qu'on apprendra aux enfants à respecter les droits d'autrui.

L'éducation morale développe en dernier lieu chez les enfants l'idée de la liberté intérieure. Par ce terme nous entendons distinguer entre la liberté absolue qui n'est autre chose que le caprice, et cette autonomie morale par laquelle l'homme puise en lui-même, dans sa réflexion et dans sa concience, les mobiles de ses actions. Celui qui possède la liberté intérieure ne se laisse plus entraîner aveuglément ni par ses penchants, ni par des influences du dehors ; il choisit entre les mobiles qui sollicitent sa volonté le plus digne. C'est par la liberté intérieure que l'homme devient maître de ses actions et qu'il a pleinement conscience de sa responsabilité.

A ce moment le jeune homme, suffisamment armé pour le combat de la vie, pourra s'élancer dans la carrière et poursuivre avec une énergie indomptable un but digne de sa haute mission.

FIN

TABLE

—

	Pages
INTRODUCTION	I-XII
CHAPITRE PREMIER. — Du rôle de la famille, de l'État, et du corps enseignant dans l'éducation	13
CHAP. II. — La discipline ou le gouvernement des enfants	22
CHAP. III. — La multiplicité de l'intérêt	34
CHAP. IV. — Le programme de l'instruction	62
CHAP. V. — La matière de l'instruction	67
CHAP. VI. — La marche de l'instruction	85
— A. L'enseignement descriptif	87
— B. L'enseignement analytique	88
— C. L'enseignement synthétique	100
CHAP. VII. — L'énergie morale du caractère	111
CHAP. VIII. — Les moyens d'action de l'éducation morale	122
CHAP. IX. — La méthode de l'éducation morale	127
CHAP. X. — Le programme de l'éducation morale	133

PARIS, IMP. DE LA SOC. ANON. DE PUBL. PÉRIOD. P. MOUILLOT. — 44392.




Educ 198.4.80
Theorie de l'education d'apres le
Widener Library
006459163
3 2044 079 659 249